

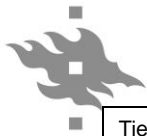
**Kielitietoisuus ja limittäiskieleily opetuksen  
resursseina:  
Opettajien kokemuksia Kielitietoinen  
samanaikaisopetus -pilotista.**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2021  
Dorentina Cimili

Ohjaaja: Maria Ahlholm & Liisa  
Tainio

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Dorentina Cimili		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Kielitietoisuus ja limittäiskieleily opetuksen resurssina. Opettajien kokemuksia <i>Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotista</i>.</b>		
Title Language awareness and translanguaging as teaching resources. Teachers experiences of language awerensess in simoultaneous teaching -pilot program		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Maria Ahlholm & Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 4.4.2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia <i>Kielitietoinen samanaikaisopetus</i> -pilottihankkeesta, joka on toteutettu Helsingin kouluissa. Tutkimustehtäväni on kartoittaa opettajien kokemuksia pilotin suunnittelusta, toteutuksesta, mahdollisista pilotin myötä seuranneista vaikutuksista tai muutoksista sekä limittäiskieleilyn hyödyntämisestä opetuksessa. Tutkimukseni tärkeimpinä käsitteitä ovat kielitietoisuus, monikielisyys ja limittäiskieleily. Lisäksi tarkastelen peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta oman äidinkielen opetusta, valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta ja yleisesti monikielisyyttä Suomen kouluissa.</p> <p>Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Erittelen tutkimuksessani puolistrukturoidun haastattelun avulla kerättyä aineistoa ja analysoin siitä esiin nousevia teemoja. Aineisto koostuu kuuden pilottihankkeeseen osallistuneen opettajan haastattelusta. Aineistossa ääneen pääsevät oman äidinkielen opettajat, luokanopettaja, aineenopettaja sekä suomi toisena kielenä -opettaja. Kokemuksissa tulevat esille sekä ylä- että alakoulun näkökulmat. Tutkimukseni tulokset antavat osviittaa siitä, millaista kielitietoinen samanaikaisopetus voi käytännössä olla ja millaisia ajatuksia pilotin aikana limittäiskieleilyä hyödyntävästä, monikielisestä ja kielitietoisesta opetuksesta on opettajilla herännyt.</p> <p>Päätulosteni mukaan ylä- ja alakoulussa oli työn pedagogisessa suunnittelussa opettajien välisiä eroja, jotka riippuivat opettajan erikoistumisalasta. Suunnittelussa esimerkiksi koettiin aikataulullisia ja rakenteellisia haasteita. Pilotin toteuttamisessa eroiksi muodostuivat eri kielten käyttötavat eli kielet asettuivat opetuksessa tarkastelun kohteeksi tai olivat mukana opetuksen ohella tukemassa oppimista. Vaikuttavuudesta nostettiin esiin: kielitaidon kehittymistä, muutoksia motivaatiossa, vertaisen ja omaan kielitaitoon suhtautumisen muutoksia, oppimista ja tukea työssä, oppilaantuntemusta sekä pilotin ulkopuolisten opettajien myönteistä kiinnostusta ja vanhempien vaihtelevaa palautetta. Limittäiskieleilyn hyödyntäminen ja eri kielten käyttö oppitunneilla esiintyi eri tavoin, ja opettajan rooli monikielisessä vuorovaikutuksessa näyttäytyi erilaisena opettajien eri pätevyyksien mukaan.</p> <p>Opettajat pitivät pilottia yleisesti ottaen myönteisenä, hyödyllisenä ja tarpeellisenä. He kokivat, että pilotin kaltaiselle kielitietoiselle samanaikaisopetukselle, jossa oman äidinkielen opettajat toimivat yhteistyössä muiden opettajien kanssa, on tarvetta ja siitä on ollut monella tavalla hyötyä. Tämä viestinee jonkinlaisesta koetun kielellisen tuen ja monikielisyysyden sekä oman kielen käytön normalisoitumisen puutteesta tai vähäisyydestä perusopetuksessa ennen pilottia.</p>		

Avainsanat - Nyckelord <i>Kielitietoinen samanaikaisopetus</i> -pilotti, kielellinen tietoisuus, samanaikaisopetus, limittäiskieleily, monikielisyys, kaksikielisyys
Keywords language awareness, simultaneous teaching, translanguaging, multilingualism, bilingualism,
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Dorentina Cimili		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Kielitietoisuus ja limittäiskieleily opetuksen resurssina. Opettajien kokemuksia <i>Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotista</i>.</b>		
Title Language awareness and translanguaging as teaching resources. Teachers experiences of language awerensess in simoultaneous teaching -pilot program.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name	Aika - Datum - Month and year 4.4.2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 pp. + 3 appendices



## Tiivistelmä - Referat - Abstract

The aim of this research is to clarify experiences of six teachers with different qualifications about *Language awareness in a simultaneous teaching* -pilot program. This program has been implemented in schools in Helsinki. My objective in this research is to sort out teachers' experiences about planning, implementation, possible effects, or changes within this program and how translanguaging has been used in teaching. Important theoretical concepts of this research are language awareness and translanguaging. In addition, I examine mother tongue teaching, Finnish as a second language teaching, preparatory teaching for newly arrived students and multilingualism in Finnish schools from the perspectives of Finnish school system and Finnish primary school curriculum.

The character of this research is qualitative content analysis. In this research I will specify the material which I have collected by using semi-structured interviews and I will present themes that were established from the material. The material contains interviews of six teachers which have been part of the pilot program. In the material we can hear experiences of mother tongue teachers, class teacher, subject teacher, and Finnish as a second language -teacher, from the middle and elementary school point of view. The results of my research give indication about capabilities of language awareness simultaneous teaching in practice and what types of thoughts teachers have about multilingual, language awareness and translanguaging utilised in teaching during this pilot program.

The main results of my research indicate that middle and elementary schools have differences between teachers pedagogical planning which depend on the qualifications of the teachers. In planning, structural challenges and difficulties occurred during scheduling. In the implementation there were differences in using different languages, for example the languages were centre of the teaching or part of teaching to support learning. Experiences of possible effects of the pilot program were developed in language skills, changes in motivation, individual and peer attitude in language skills, learning and support in work, knowing students, interests of teachers outside of the pilot program and parents' varying feedback. Utilizing translanguaging and various types of languages in classes appeared dissimilar and the teacher's role in multilingual interaction differed based on the qualifications of the teacher.

The teachers experienced the pilot program overall as a positive, useful, and necessary matter. The need for this kind of language awareness simultaneous teaching in which mother tongue teachers work together with other teachers were reflected within the teachers' experiences. There were many advantages which display that there might be a lack or shortage in linguistic support and in multilingualism becoming a norm in the Finnish comprehensive school.

## Avainsanat - Nyckelord

*Kielitietoinen samanaikaisopetus* -pilotti, kielellinen tietoisuus, samanaikaisopetus, limittäiskieleily, monikielisyys, kaksikielisyys

Keywords language awareness, simultaneous teaching, translanguaging, multilingualism, bilingualism

## Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

## Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	YKSIKIELISESTÄ AJATUSMALLISTA MONIKIELISEEN AJATUSMALLIIN .....	4
2.1	Kielitietoisuus .....	4
2.2	Limittäiskieleily .....	7
2.3	Kielitietoisuuden ja limittäiskieleilyn vaikutuksia monikielisissä luokkahuoneissa .....	9
3	KOULU JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA MONIKIELISYYDEN JA KIELITIETOISUUDEN NÄKÖKULMASTA .....	13
3.1	Monikielisyys ja suomi toisena kielenä -opetus Suomen kouluissa .....	13
3.2	Oman äidinkielen opetus Suomen kouluissa .....	15
3.3	Valmistava opetus Suomen kouluissa .....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
5.1	Aineisto .....	22
5.2	Metodina sisällönanalyysi .....	24
5.3	Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotti .....	26
6	AINEISTON ANALYYSI: OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ KIELITIETOISESTA SAMANAIKAISOPETUKSESTA .....	28
6.1	Opettajien kokemuksia ja ajatuksia pilotin suunnittelusta ja toteuttamisesta .....	28
6.1.1	Pilotin yhteissuunnittelun haasteet ja erot suunnittelutavoissa .....	28
6.1.2	Kokemuksia toteutuksesta .....	35
6.2	Opettajien näkemyksiä pilotin vaikuttavuudesta .....	44
6.2.1	Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista oppilaisiin .....	44
6.2.2	Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista opettajiin .....	49
6.2.3	Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista oppilaiden vanhempiin ja koulun toimintakulttuuriin .....	52
6.3	Limittäiskieleily monikielisillä oppitunneilla .....	54
6.3.1	Limittäiskieleily ja monikielinen kielenkäyttö oppitunneilla .....	54
6.3.2	Opettajien ajatukset monikielisistä oppitunneista ja eri kielten käytöstä opetuksessa .....	58

7	LUOTETTAVUUS .....	61
8	POHDINTAA .....	63
	LÄHTEET .....	67
	LIITTEET .....	76





# 1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kielitietoisuus on määriteltä kokonaisvaltaisesti osaksi perusopetuksen toimintakulttuuria. Kielitietoisuuden nähdään siis sisältyvän kaikkeen opetukseen ja osaksi koulun arkea. Tällä tarkoitetaan sitä, että kielten merkitykset huomioidaan ja niitä pohditaan yhdessä kaikissa oppiaineissa. Kaikkien oppilaiden monikielisyttä ja monikielitaitoa pidetään tärkeänä, mikä ilmenee siten, että eri kielet kuuluvat koulun arkeen ja niitä hyödynnetään. (POPS, 2014, s. 28.) Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 86) on määriteltä, että opetuksen tulee kannatella oppilaan monikielisyttä ja kielidentiteettiä kasvattamalla oppilaan kielitietoisuutta. Siinä mainitaan myös, että opetuksessa voidaan hyödyntää monikielisyttä. Tällä tarkoitetaan sitä, että opitunneilla ja koulutehtävissä sekä oppilaat että opettaja voivat käyttää osaamiansa eri kielten taitoa oppimiseen. (POPS, 2014, s. 86.) Nykyinen opetussuunnitelma pyrkii siis siihen, että opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden monet kielet ja oppimiseen liittyvä kielellinen moninaisuus. Keinot, joilla opetussuunnitelman tavoitteisiin voidaan pyrkiä, ovat kuitenkin usein yksin opettajien pohdittavissa ja toteutettavissa. Opetussuunnitelmassa ei ole suoria käytännön neuvoja keinoista ja malleista, joita opettaja voisi käyttää tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta näihin haasteisiin voidaan löytää mahdollisia ratkaisuja tutkimuksen kautta.

Tutkimukseni kohteena on Helsingin kouluissa järjestetty *Kielitietoinen samanaikaisopetus* -pilotti. Pilotin tavoitteita ovat äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden oppimistulosten edistäminen äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden tasoa vastaavaksi. Näitä tavoitteita kohti pyritään pilotissa erilaisten kielitietoisten ja omaa äidinkieltä hyödyntävien oppimisympäristöjen sekä oppimateriaalien kautta, joita yhdessä toteuttavat ja kehittävät luokanopettajat, suomi toisena kielenä opettajat, aineenopettajat sekä oman äidinkielen opettajat. (Ah-  
tonen & Siikaniemi, 2020.) Opetushallitus ja Opetus ja kulttuuriministeriö ovat rahoittaneet Kotona Helsingissä I ja II hanketta, minkä avulla ”Make” suunnitelmaa eli ”Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelmaa”, on toteutettu. Yksi Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelman tavoitteista on edistää kyseisessä pilotissa samanaikaisopetusta oman

äidinkielen opettajien, suomi toisena kielenä -opettajien ja luokanopettajien välillä (Siikaniemi, 2021; Helsingin kaupunki, 2021.) Kotona Helsingissä I ja II hankkeen projektipäällikkönä toimi Varpu Ahtonen, jonka jälkeen tehtävään siirtyi 2020 syksyllä Elina Tuusa (Ahtonen & Siikaniemi, 2020; Tuusa & Siikaniemi, 2021). Pilotteja on koordinoanut pedagoginen asiantuntija, Leeni Siikaniemi, joka on tehnyt kehittämistyötä ja tuottanut ”Tukimateriaalia kouluille kielitietoisuuden samanaikaisopetuksen toteuttamiseen” materiaalin koulujen käyttöön (Siikaniemi, 2021). Monikielisyys, kielitietoisuus ja limittäiskieleily toimivat käsitteellisenä ja teoreettisena pohjana pilotissa. Monikielisyyttä hyödynnettiin pilotissa oppimisen tukena, jonka kautta pyrittiin tuomaan koulussa esille eri kieliä niitä arvostaen sekä oppimisen tueksi luonnollisesti että suunnitellusti. (Ahtonen & Siikaniemi, 2020.)

Tutkijana kiinnostuin aiheesta, sillä olen itse kaksikielinen ja kotonani on aina puhuttu kahta eri kieltä. Vaikka äidinkieleni on suomi, osallistuin myös oman äidinkielen opetukseen, jotta myös toinen kotikielistäni kehittyisi. Koen, että minulle oli kuitenkin muodostunut muiden samankielisten oppilaiden rinnalla koulussa melko epävarma käsitys itsestäni toisen kielen puhujana, enkä muista, että koulussa sen hyödyntämiseen ja käyttämiseen olisi kannustettu. Omana kouluaikana useasti kuulemani lauseet: ”Koulussa puhutaan suomea!” tai ”Puhu suomea, että kaikki ymmärtää!” ovat jääneet mieleeni tilanteissa, joissa on käytetty muuta kuin suomen kieltä esimerkiksi välitunneilla samankielisissä kaveriporukoissa. Myös Purasen (2015, s.12) kandidaatintutkielman mukaan opettajilla voi olla kielteisiä ajatuksia ja kokemuksia oppilaiden oman äidinkielen käytöstä. Jos eivät itse ymmärtäneet oppilaiden käyttämää kieltä, he saattavat arvella, että oppilaiden kielenkäyttö on epäasiallista (Puranen, 2015, s. 12). Uskon, että myös omissa kokemuksissani kaikuu tällainen opettajien epäluulo. Omien oppilasaikaisten kokemusteni lisäksi myös luokanopettajan opinnoissani olen pysähtynyt usein pohtimaan monikielisyyden tukemista, ymmärtämistä sekä hyödyntämistä oppimisen kontekstissa ja monikielisyyttä luonnollisena osana koulun arkea.

Nämä ristiriitaiset kokemukseni monikielisenä oppilaana koulumaailmassa sekä luokanopettajan opintoni ovat herättäneet mielenkiintoni kielitietoisuuden ja limittäiskieleilyn tutkimusta kohtaan. Limittäiskieleilyllä (translanguaging) tarkoitetaan, usein kaksi- tai monikielisille ihmisille luontaista, tapaa käyttää useaa eri

kieltä vuorovaikutuksessa ja vaihtelevasti, erilaisissa toiminnoissa (García, 2009, s. 45–46). Kielten limittäinen käyttö voi siis tapahtua samanaikaisesti tai kielenkäytön kohteesta riippuen, mutta olennaisena voidaan pitää, että yksilö käyttää ja hyödyntää osaamiaan eri kieliä. *Kielitietoinen samanaikaisopetus* -pilotti kiinnostaa minua tutkijana, sillä sen kautta voidaan saada tietoa siitä, miten monikielisyys tällä hetkellä nähdään pilotissa mukana olleiden opettajien näkökulmasta sekä millä tavalla monikielistä ja kielitietoista opetusta voidaan hyödyntää. Uskon, että tämän tutkimuksen avulla voidaan välittää erilaisia näkökulmia monikielisyydestä koulussa kasvatusalalla työskenteleville opettajille, jotka voivat ammentaa tutkimuksesta eväitä sekä omaan monikieliseen arkeen oppilaiden kanssa että oman työnsä reflektointiin.

## **2 Yksikielisestä ajatusmallista monikieliseen ajatusmalliin**

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tärkeimmät käsitteet eli käsitteet kielitietoisuus ja limittäiskieleily ja erittelen tutkielmani näkökulmien kannalta tärkeitä aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja niiden tuloksia. Tuon esille myös näiden käsitteiden yhteydet suomalaiseen kouluun ja opetussuunnitelmaan. Kussakin alaluvussa tarkastelen myös näiden käsitteiden roolia tutkimuksessani.

### **2.1 Kielitietoisuus**

Kielitietoisuuden käsiteellä on tavoitteellinen rooli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Opetussuunnitelmassa kielitietoisuus on määritelty osaksi koulun yhteistä toimintakulttuuria ja se tarkoittaa myös sitä, että jokaisella on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin, olipa se koulun opetuskieli tai ei. Kielitietoisuuden näkökulmasta painotetaan, että kaikki ovat monikielisiä ja että koulussa tätä kielellistä monimuotoisuutta tulee arvostaa ja hyödyntää. Kielitietoisuudella tarkoitetaan opetuksen osalta sitä, että monikielisyys sekä eri kielten käyttö on luonnollinen ja arvokas osa opetusta ja muuta koulun arkea. Koulussa keskustellaan eri kielistä, niiden merkityksistä sekä niihin heijastuvista asenteista ja kielen merkitys sekä käsitteellinen kehittäminen huomioidaan jokaisessa oppiaineessa. Tärkeäksi nähdään myös kaksi- ja monikielisyyden edistäminen, oppilaiden kielellisen tietoisuuden kehittäminen sekä oppilaan kielellisten valmiuksien huomioiminen opetuksessa. (POPS, 2014.) Kielitietoisuus on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kokonaisvaltaisesti osa koulun toimintakulttuuria ja arvomaailmaa sekä opetuksen tavoitteita. Kielellinen moninaisuus koulun kielitietoisissa tavoitteissa voidaan nähdä merkityksellisenä, edistettävänä, huomioitavana ja hyödynnettävänä resurssina. (POPS, 2014.) Kielitietoisuus opetuksellisessa kontekstissa voidaan siis ymmärtää kielen huomioimisena ja kielen pitämisenä merkityksellisenä. Kielitietoisuuden käsite on itsessään kuitenkin moniulotteinen eikä sen toteutus osana koulun arkea ole opettajille välttämättä aina kovin helppoa käytännössä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019, s.2).

Kielitietoisuutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja sitä voidaan lähteä määrittelemään englanninkielisen käsitteen kautta. Kielitietoisuuden käsite on peräisin englanninkielisestä käsitteestä ”language awareness” (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019, s.2). Kielenopetuksen tutkimuksen kentillä kielitietoisuuden käsite eli ”language awareness” ei ole kovinkaan tuore, vaan on ollut esillä jo useiden vuosikymmenten ajan. Esimerkiksi Hawkins (1999, s.140) on jo ennen 2000-lukua tuonut esille, että kielitietoisuuden tulisi olla perustana hyvin rakennetussa alakouluopetuksen kielten opetussuunnitelmassa. Hawkinsin (1999, s.140 & s. 124) mukaan eri aineiden opettajien ja kielten opettajien välinen yhteistyö kielten oppimisessa on tärkeää ja tarpeellista. Myös kielen ja vuorovaikutuksen tutkija Little (1997, s.93) tarkasteli kielitietoisuuden käsitettä ilmiönä 1990-luvulla ja jakoi ilmiön kahteen, varhaisessa lapsuuden kasvuympäristössä opittuun kielen oppimiseen ja käsittelyyn sekä opetuksen ja kasvatuksen myötä rakentuvaan tietoon kielestä. Samansuuntaisia näkemyksiä kielitietoisuudesta esitti hieman aikaisemmin myös Poldauf (1995, s.3). ”Language awareness” tarkoittaa Poldaufin (1995, s.3) mukaan, että kieltä tarkastellaan ilmiönä objektiivisesta eli ulkopuolisen näkökulmasta. Poldauf (1995, s.3) tarkentaa kuitenkin, että vaikka käsite sisältää sanan ”tietoisuus”, se ei kuitenkaan tässä merkityksessä selitä sitä, kuinka tietoista tai tiedostamatonta kielen tarkastelu on.

Kielitietoisuuden tiedostumisen ja tietoinen näkökulma voi opetuksessa tarkoittaa myös sitä, että kielen tarkastelu ja kielen erilaisten merkitysten ja ominaisuuksien oppiminen tapahtuu oppilaiden oivalluksen ja pohdiskelun kautta, mitä opettaja voi ohjata ja tukea. Tässä näkökulmassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. (Dufva, 2018.) Opetuksessa voidaan tavoitella pedagogista kielitietoisuutta eli sekä kaikkien oppilaiden osallisuutta kieliyhteisössä omine kielitaitoineen ja -taustoineen että kielellisten taitojen ja tietojen kehittämistä (Satokangas, Suuriniemi, Jantunen & Karasti, tulossa). Suuriniemen ja Satokankaan (tulossa) mukaan kielitietoisuus voidaan nähdä kielen ja eri kielten merkitysten, piirteiden, rinnakkaisuusien, menettelyiden ja niihin liittyvien erilaisten valtasuhteiden, käsitysten ja aatteiden ymmärtämisenä.

Kielitietoisuus-käsite voidaan nähdä myös metakielellisen tietoisuuden näkökulmasta kykynä tietoisesti tarkastella omaa äidinkieltä ja sen ominaisuuksia sekä kykynä jäsenellä kielessä esiintyviä rakenteita ja tämän myötä myös leikitellä kielellä. (Dufva, 2018, s.2.) Käsiteellä on monia käyttötapoja, sillä se on pitkään ollut osa kasvatustieteellistä, kielitieteellistä sekä psykologista tutkimusta. Kielitietoisuuden tarkastelussa muita näkökulmia ovat olleet mm. kriittinen kielitietoisuus ja monikielitetietoisuus. Kriittisen kielitietoisuuden näkökulma huomio ihmisten vaikutusta kieleen ja kielen vaikutusta ihmisiin ja monikielitetietoisuus huomioi puolestaan eri kielet ja niiden erilaiset muodot. (Lilja, Luukka & Latomaa, 2017, s.14.) Monikielitetietoisuuden käsite sisältää kielellisen identiteetin, oman äidinkielen ja limittäiskieleilyn näkökulmat (Satokangas, Suuriniemi, Jantunen & Karasti, tulossa). Eri tieteenaloilla ja erilaisissa näkökulmissa kielitietoisuus esiintyy siis hieman erilaisena ja tarkastelun kohde muuttuu. Tässä tutkimuksessa kielitietoisuuden käsitettä käytetään kasvatustieteellisessä kontekstissa ja tarkastelun kohteena on erityisesti monikielitetietoisuus, sillä keskityn monikielisyttä tukevaan kielitietoiseen toimintaan.

Kielitietoisuus tarkoittaa opetuksessa kielen osuuden ja roolin ilmi tuomista kaikissa oppiaineissa, muissakin kuin vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Jokainen opettaja opettaa oppisisällön ohella myös kieltä ja etenkin myös tiedonalansa kieltä kaikissa oppiaineissa, ja tämän ymmärtäminen tarkoittaa kielitietoisuutta. Kun eri tieteen alat jaetaan koulussa eri oppiaineisiin voi opettajalta ja täten myös oppilailta jäädä huomioimatta kielen rooli kaikissa oppiaineissa. (Harmanen, 2013, s.1–2.) Opettajien kokemukset sekä ajatukset kielen merkityksestä eri oppiaineiden opetuksessa tämän tutkimuksen kohteena, ja niihin perehtytään kielitietoisuuteen opetuksessa monikielisestä näkökulmasta.

Kielitietoisuutta on viime aikoina tarkasteltu erilaisissa hankkeissa. Esimerkiksi perusopetuksen kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuuden kehittämistyötä on tehty KUPERA-hankkeessa (Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus), jota on toteutettu Helsingin yliopistossa Koulutuksen arviointikeskuksessa. Yhteistyökumppaneina ovat olleet mm. FOKUS ry ja UNESCO Chair. Hankkeen tavoitteena on ollut tutkimuksen kautta kehittää mm. materiaaleja opetukseen. (Tamm, 2018.) Vastaavanlaisia hankkeita on ollut myös esimerkiksi Turun yliopistossa,

jossa vuonna 2017-2020 toteutetun opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman DivED (Diversity in Education) hankkeen tavoitteena on ollut kieli- ja kulttuuritietoisuuden edistäminen opettajankoulutuksessa ja sen välittäminen opettajankoulutuksen kautta opetukseen (Turun yliopisto, 2021). Hanke on saanut myönteistä palautetta opettajilta ja rehtoreilta, jotka ovat pitäneet hankkeen koulutuksia käytännönläheisen lähestymistavan ansiosta hyödyllisenä ja merkityksellisenä (Alisaari, Harju-Autti, Kivipelto, Björklund, Keskitalo, Kuusento, Laasonen-Tervaoja & Vigren, 2020, s. 3–4). Myös Espoon opetustoimessa on toteutettu kielitietoisuutta edistävää Agora-hanketta jo vuodesta 2014, ja siinä tärkeitä tavoitteita olivat mm. kielitietoisuus samanaikaisopetusta toteuttaen, kielitietoinen opetus ja monilukutaito sekä dialogisuus eri katsomusten kesken (Espoon kaupunki, 2021). Tutkimuskohteeni ”*Kielitietoinen samanaikaisopetus*” -pilottihankkeen kaltaisia hankkeita, joissa tavoitteet ovat olleet samansuuntaisia, on siis toteutettu aiemminkin Suomessa.

## 2.2 Limittäiskieleily

Yksi tutkimukseni tärkeä käsite on limittäiskieleily, joka on yksi suomennos englanninkielisestä käsitteestä, *translanguaging*. Baker (2001, s. 281) selittää Williamsiin (1994,1996) viitaten translanguagingin, limittäiskielisyyden, toimintana, jossa käytetään eri kieliä vastaanotettaessa ja tuotettaessa kieltä. Bakerin (2001, s.281–282) mukaan kielten limittäinen käyttäminen voi monella tavoin vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutukseen. Se tuo osallistujille erilaisia kielellisiä hyötyjä kuten esimerkiksi mahdollisuuden ymmärtää asioita perusteellisemmin ja täydentää puutteellista kielitaitoa. Tätä kautta voidaan saavuttaa myös kokonaisvaltaisempi kaksi- tai monikielisyys. (Baker, 2001, s.281–282.)

García (esim. 2009) on tutkinut kaksikielisyyden ja limittäiskieleilyn teemoja ja avannut limittäiskieleilyn käsitettä esimerkiksi kaksikielisen opetuksen kontekstissa. García (2009, s.45) määrittelee translanguaging toiminnan kaksikielisten ihmisten keinoksi ymmärtää sanottua paremmin ollessaan vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Translanguaging tarkoittaa opetuksen ja oppimisen kontekstissa käytännössä sitä, että kielen tuottamisen ja vastaanottamisen vaiheissa oppilaalle tarjotaan mahdollisuudeksi käyttää yhden kielen sijasta kaikkia

kielivoimavarojaan hyödykseen (García, 2009, s. 302). García (2009, s.45) tuo esille myös, kuinka kaksikielisten perheiden välttämätön ja toisaalta luonnollinen osa vuorovaikutusta translanguaging eli liimittäiskieleily on, sillä se on keino, jolla kaksikielinen perhe voi kommunikoida yhdessä eri kielistä huolimatta niin, että kaikki osallistuvat vuorovaikutukseen ja ymmärtävät toisiaan. García (2009, s.99) näkee liimittäiskielisyyden myös tärkeänä vuorovaikutuksen taitona, sillä nykyään on tullut yhä tärkeämmäksi kyky käyttää eri kieliä erilaisissa tilanteissa, monella eri tavalla myös vaihdellen niin kansainvälisestä kuin lähiympäristönkin näkökulmasta. García (2009, s.98–99) ei kuitenkaan näe liimittäiskieleilyn koskevan ainoastaan kaksikielisiä ihmisiä vaan näkee sen liittyvän kielenkäyttötaitoihin kaikkien ihmisten kohdalla. Lähes jokainen meistä kohtaa sekä käyttää arjessaan eri kieliä esimerkiksi koulussa, sosiaalisissa suhteissa tai sosiaalisessa mediassa, mikä nähdäkseni selittää Garcian (2009, s.98–99) näkemystä. Liimittäiskieleily ei siis ole vuorovaikutusta tukevaksi menetelmäksi kehitetty valmis toimintamalli, vaan kuuluu monikieliseen vuorovaikutukseen. Ahlholm (2020, s. 16–17) kuvaillee monikielisten vuorovaikuttajien vapaata ja impulsiivista kielenkäyttöä ”spontaanisena liimittäiskieleilynä”, josta hänen mukaansa puhutaan nykyään yhä enemmän.

Englanninkieliselle käsitteelle translanguaging on tehty muutamia käännösversioita Suomeksi. Lilja, Luukka ja Lomaa (2017) käyttävät tästä käsitteestä suomennota transkieleily (viitattu lähteestä Lomaa & Kela 2015; Lehtonen, 2015) tai kielten liimittäinen käyttäminen (viitattu lähteestä Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, tämä teos; myös Mård-Miettinen, Palojarvi & Palviainen 2015; Martin, 2016). Myös Martin (2016) käyttää translanguaging käsitteestä suomennota kielten liimittäinen käyttäminen kirjoittaessaan esimerkiksi monikielisuudesta perheissä, joissa puhutaan yhden kielen lisäksi myös muita kieliä liimittäin. Ahlholm (2020, s.16) puolestaan käyttää englannin kielen käsitteestä translanguaging käännöstä *liimittäiskieleily*. Tutkimuksessani käytän suomennota kielten liimittäinen käyttäminen tai liimittäiskieleily, sillä mielestäni se kuvaa hyvin ilmiötä ja kyseisiä käännösversioita on käytetty myös tutkimuksissa ja tieteellisissä artikkeleissa Suomessa ainakin vuodesta 2016. Käsite muodostaa siis myös sanata-solla ymmärryksen siitä, mitä tarkoitan sillä omassa tutkimuksessani. Painotan Bakerin (2001) ja Garcian (2009) määritelmiä ja näkökulmia liimittäiskielisyydestä



ja tarkastelen käsitettä opetus- ja oppilasnäkökulmasta, jossa keskeiset kielelliset voimavarat ovat erityisesti oppilaiden mutta myös opettajien käyttämät kielet.

### **2.3 Kielitietoisuuden ja limittäiskieleilyn vaikutuksia monikielisissä luokahuoneissa**

Limittäiskieleilystä on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta, joissa on kartoitettu erilaisia tapoja ja selvitetty menetelmiä, miten limittäiskieleily voi ja miten sen pitäisi esiintyä oppitunneilla ja opetuksessa. Limittäiskieleilyä käsittelevissä tutkimuksissa nousi esiin mielenkiintoisia tuloksia. Kielten limittäinen käyttö lisäsi vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja siitä saatiin tukea ymmärtämiseen erityisesti haastavissa oppiainesisällöissä. Myös ilmaisuvoiman monipuolistuminen keskusteluissa ja kirjallisessa ilmaisussa sekä opettajan lisääntynyt oppilaantuntemus nousivat esille tuloksissa. Limittäiskieleily vahvisti myös oppilaiden kokemusta omasta kieliasiantuntijuudesta. (ks. Ahlholm, 2015; Duran & Palmer, 2014; Esquinca, Araujo & la Piedra, 2014; Henderson & Ingram, 2018; Pacheco & Miller, 2016; Palmer, Antonio, Martinez, Mateus & Henderson, 2014; Sayer, 2013; Vaish & Subhan, 2014; Velasco & Garcia, 2014.) Seuraavaksi erittelen näitä tuloksia tarkemmin.

Limittäiskieleily vuorovaikutuksen luonnollisena elementtinä nousi esiin esimerkiksi Sayerin (2013, s. 80–85) tutkimuksessa. Kaksikielisessä luokassa, jossa kieliä käytettiin limittäin vapaasti luokan keskusteluissa, oppilaat vaihtoivat kieltä usein ilman opettajan ohjausta kielen vaihtoon. Kielten limittäinen käyttö oli kytköksissä myös oppilaiden kulttuuriseen ja etniseen identiteettiin, mikä ilmeni englantia ja espanjaa puhuvan luokan keskusteluissa, kun oppilaat puhuivat esimerkiksi politiikasta ja ihon väristä. (Sayer, 2013, s. 70–85.) Myös Durán ja Palmer (2014, s. 376) huomasivat tutkimuksessaan, että oppilaat voivat hyödyntää limittäiskieleilyä tilanteissa, joissa ihmisillä on useita äidinkieliä ja kielitaitoja, ja täten tukea vuorovaikutuksessa molemminpuolista ymmärtämistä. Limittäiskieleily voi siis täydentää keskustelua, jossa yksi kieli ei riitä välittämään viestiä. Myös Ahlholmin (2015, s. 94–109) tutkimuksessa tuli esille, kiinnostavia monikielisten oppilaiden käytänteitä. Siinä osoitetaan, kuinka suomalaisen koulun valmistavassa luokassa vähäisesti suomen kieltä osaava venäjänkielinen oppilas alkaa

käyttämään englantia suomen kielen lisäksi, sillä englannin kielellä puhuminen mahdollisti hänen osallistumisensa keskusteluihin muiden oppilaiden kanssa. (Ahlholm, 2015, s.94-101.) Tutkimuksessa limittäiskieleily osoittautui siis tärkeäksi, kun yhden kielen käyttö ei ollut vuorovaikutuksen kannalta riittävä. Näiden tutkimusten perusteella voidaan siis selvästi väittää kielten limittäisen käytön lisäävän vuorovaikutusta ja näin parantavan myös oppimisen edellytyksiä.

Limittäiskieleilyä voidaan ja kannattaa käyttää opetuksessa silloin, kun sisällön ymmärtäminen opetuksessa pääasiassakäytetyllä kielellä on haastavaa. Vaishin ja Subhanin (2014, s.347–352) tutkimuksesta ilmeni, että opettaja käytti useita kieliä limittäisesti esimerkiksi silloin, kun hän käänsi sanoja kielestä toiseen opetuksessa, kun oppilaat eivät tiedäneet mitään jokin sana tarkoitti, tai muissa tilanteissa, joissa oppilaiden ymmärrys oli selvästi hyvin pintapuolista, esimerkiksi kun käsiteltiin kirjallisuutta. Opettaja voi siis monella tavoin hyödyntää limittäiskieleilyä, jotta oppilaat ymmärtävät opetettavan sisällön paremmin. Esquincan, Araujo ja la Piedran (2014) tutkimuksen mukaan monikielisessä luokassa keskusteltiin sekä englannin että espanjan kielellä ja kummankin kielen käyttöä pidettiin tärkeänä. Tämä asenne heijastui luokassa syvällisinä sekä pohtivina keskusteluina. Tässä tutkimuksessa limittäiskieleilyn merkitys tuli esille myös siten, että oppilaat ymmärsivät kattavammin sisältöä ja tukivat sekä täydensivät toistensa kielellisiä ymmärtämisen haasteita (Esquinca ym., 2014). Esquincan ym. (2014) tutkimus havainnollistaa sitä, miten opilas voi rakentaa parempaa ymmärrystä opittavasta sisällöstä limittäiskieleilyn avulla. Tutkimuksissa kielten limittäisen käyttämisen vaikutus nähdään siis oppilaiden suorituksissa ja paremman ymmärtämisen saavuttamisena. Yhteistä tutkimuksissa on siis limittäiskieleilyn käyttäminen keinona tai välineenä, jonka avulla pyritään ymmärtämään tai tulemaan ymmärretyksi vuorovaikutuksessa ja oppimaan.

Paitsi ymmärtämistä ja suoriutumista kielten limittäminen vahvistaa myös ilmaisen monipuolistamista ja laajentamista. Palmerin, Antontio Martinezin, Mateuksen ja Hendersonin (2014, s.764–765) tutkimuksessa alkuopetuksen luokan opettaja huomioi ja hyväksyi kaksikielisten oppilaiden limittäisen kielenkäytön esimerkiksi tilanteissa, jossa oppilas kertoi jotain arkaluontoista tai henkilökohtaista. Henkilökohtaisissa kertomuksissa opettaja antoi oppilaalle mahdollisuuden

käyttää molempia kieliään, kannustaen ja edistäen kaksikielisyyttä käyttämällä myös itse molempia kieliä limittäisesti. (Palmer ym., 2014, s.764–765.) Limittäiskieleily näyttäytyy tässä tutkimuksessa tärkeänä osana aitoa vuorovaikutusta. Limittäiskieleilyn voidaan siis nähdä tukevan oppilaan mahdollisuutta ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti sillä kielellä, joka on oppilaalle tilanteessa luontevampi ja vaivattomampi.

Ilmaisun ja paremman suoriutumisen merkitys tuli esille myös Velascon ja Garcían (2014, s. 12–13) tutkimuksessa, jossa kaksikieliset oppilaat käyttivät kaikkia kielellisiä voimavarojaan limittäisesti kirjoitelman kirjoittamisen eri vaiheissa, vaikka ohjeistus ohjasi kirjoittamaan lopullisen tuotoksen ainoastaan yhdellä kielellä. Kieliä käytettiin limittäisesti esimerkiksi suunnitteluvaiheessa kirjoittamalla suunnittelemista tukevaan piirroksen sanoja molemmilla kielillä tai kirjoittamalla niillä tekstihahmotelma, jonka jälkeen lopullinen teksti kirjoitettiin ohjeistetulla kielellä. Tekstin luonnosteluvaiheissa oppilaat siis käyttivät molempia kieliään esimerkiksi ilmaisemalla itseänsä erilaisissa tekstin osissa eri kielillä tai käyttivät yhdelle kielelle tyypillisiä ilmauksia muuten toisen-kielisessä tekstissä. Yksi oppilas käytti kieliä limittäin valmiissa tekstissään retoriikan keinona, tuoden kielen vaihdon selvästi esille. Tutkimus osoitti siis kaksikielisten oppilaiden erilaisia tapoja, joilla he voivat käyttää kielellisiä voimavarojaan kirjoitustehtävän suorittamisessa. (Velasco & García, 2014, s. 14–21.) Limittäiskieleilyä voidaan siis käyttää ilmaisua helpottavana tekijänä myös kirjoitustehtävissä.

On huomattu myös, että limittäiskieleilyn kautta opettajan oppilaantuntemus voi lisääntyä. Pacheco ja Miller (2016) tutkivat mm. kahden amerikkalaisen ala-asteen opettajan käyttämiä työskentelytapoja, joiden avulla harjoittaa kielten limitäistä käyttämistä oppitunneilla. Oppitunneilla työskenneltiin esimerkiksi erikielisten lehtiartikkeleiden parissa ja tehtiin raportteja kirjasta omalla äidinkielellä, joka ei välttämättä ollut opetuksen pääasiallinen kieli. Tutkimuksen mukaan tällainen kielten limitäinen käyttö edesauttoi opettajien oppilaantuntemusta ja antoi hänelle käsityksen oppilaan kielellisistä voimavaroista. Lisäksi oppilaat pystyivät käyttämään kielellisiä voimavarojaan ymmärtämisen ja ilmaisun monipuolistamiseen. (Pacheco & Miller, 2016, s. 534–535, 537.) Opettaja voi siis käyttää limitäiskieleilyä opetuksessa kartoittaakseen niitä oppilaiden tietoja ja taitoja, joita

oppilaalla voi olla eri kielillä. Opettaja ei välttämättä tule niistä tietoiseksi, jos opetuksessa ei ole sallittua käyttää ja osoittaa osaamista myös eri kielillä.

Limittäiskieleily luo myös myönteistä kieli-ilmapiiiriä, jossa oppilaat ovat kieliasiantuntijoita. Esimerkiksi Duránin ja Palmerin (2014) tutkimuksessa korostui koulun myönteinen ilmapiiiri monikielisyyttä ja kielten limittäistä käyttämistä kohtaan. Se näkyi tutkittujen oppilaiden tavassa käyttää kieliä limittäin hyvinkin luonnollisesti ja vapaasti. Tutkitussa koulussa myös opettajat suhtautuivat monikielisyyteen myönteisesti ja kielitaitojen arvostaminen sekä niiden käyttäminen limittäin koettiin tärkeäksi. Tämä tarkoitti käytännössä, että opettaja esimerkiksi huomioi oppilaiden vastaukset myös toisella kielellä, vaikka oppitunnilla olisi sovittu puhuttavan ensisijaisesti yhtä kieltä. Yksi tutkituista opettajista koki myös tärkeäksi korostaa oppilaiden asiantuntijuutta osaamisissaan kielissä ja pitää huolen siitä, ettei oppilaan kielitaitoja muissa kielissä vähätellä vaan pidetään arvokkaina. (Durán & Palmer, 2014, s. 375–382.)

Myös Hendersonin ja Ingramin (2018) tutkimuksessa tutkittavan opettajan kielitietoiset toimet ja kielten limittäinen käyttö nousivat esiin. Opettaja vahvisti ja kannusti oppilaiden omia kielivalintoja esimerkiksi heidän vastatessaan kysymyksiin ja tällä tavalla luotiin luokkaan osallistumista tukeva ilmapiiiri. Opettaja esimerkiksi toisti oppilaiden usein sanomia lausahduksia heidän valitsemallaan kielellä kuvaten oppilaan omaa puhetta ja toi oppitunneilla esille kielitietoisia huomioita kielten kytköksistä. Tutkimuksessa nähtiin tärkeänä ja selittävänä tekijänä opettajan henkilökohtainen kokemus kaksikielisydestä ja perustavanlaatuinen kielitietoisuus. (Henderson & Ingram, 2018, s.261–268.) Limittäiskieleilyn kautta voidaan siis tukea oppilaan minäkuvaa monikielisenä ja monitaitoisena oppilaana sekä rohkaista oppilasta käyttämään monikielitaitoaan, kun oppilaiden osaamat eri kielet huomioidaan ja niille annetaan painoarvoa.

### **3 Koulu ja perusopetuksen opetussuunnitelma monikielisyyden ja kielitietoisuuden näkökulmasta**

Tässä luvussa tarkastelen suomalaista koulujärjestelmää ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa monikielisyyden, oman äidinkielen opetuksen ja valmistavan opetuksen näkökulmasta. Esittelen erilaisia Suomen koulujärjestelmään kuuluvia toimia, jotka on rakennettu monikielisyyden ja suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden tueksi.

#### **3.1 Monikielisyyden ja suomi toisena kielenä -opetus Suomen kouluissa**

Monikielisyyden on kantanut mukanaan sekä kielteisiä että myönteisiä näkökulmia. Myönteisinä puolina nähdään esimerkiksi kaksikielisyyden edut ja hyödyt vastauksena yhteiskunnallisessa keskustelussa esitettyyn huoleen kielten tasapuolisesta kehityksestä ja sen tuomista haasteista. Monikielisyyttä ei myöskään ole pidetty aikaisemmin tavanomaisimpana, saati ensisijaisena lähtökohtana opetuksessa. Lisäksi monikielisyyden on aiemmin ymmärretty Suomessa kaksikielisyytenä eli lähinnä suomen ja ruotsin kielten osaamisena ja käyttönä, vaikka Suomessa käytetään paljon myös muita kieliä. Nykypäivän Suomi on kuitenkin hyvin monikielinen ympäristö, maahan saapuneiden ihmisten mukana tulneiden eri kielten vuoksi. Lisäksi monikielisyyden kasvua edistävät eri kieliset ja kansainvälisesti käytetyt lähteet, yhteiskuntien välinen dynaaminen vuorovaikutus. (Dufva & Pietikäinen, 2009, s.1–3.) Erityisesti kuluneiden kahden vuosikymmenen aikana muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia ihmisiä on muuttanut enemmän Suomeen. Monikielisten määrä korostuu erityisesti pääkaupunkiseudulla, varsinkin Helsingissä. Monikielisten ihmisten määrän kasvu vaikuttaa jopa Suomen syntyvyyslukuihin sekä väestölliseen huoltosuhteeseen, sillä vieraskielisten kasvava osuus nuorista aikuisista keski-ikäisiin on merkittävää myös tulevaisuuden kannalta. (Rapo, 2012, s.72–74.) Monikielisyyden Suomessa on siis yleistä ja merkityksellistä ja se näkyy myös kouluarjessa erityisesti pääkaupunkiseudulla. Monikielisyydestä keskustellaan usein paljon koulun arjessa ja sen ympärille rakentuu monenlaisia kysymyksiä. Monikielisyyttä voidaan tarkastella siis

hyvin laajasta, kaikkia ihmisiä koskevasta näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen monikielisyttä suomalaisen peruskoulun näkökulmasta.

Aikaisemmin Suomessa ajateltiin usein, että yksikielisiä ovat Suomessa suomenkieliset ja kaksi- tai monikielisiä ne perheessään eri kieliä puhuvat ja Suomeen muuttaneet ihmiset, jotka oppivat suomen kielen toisena kielenään. On ajateltu, että tavoitteena olisi suomen kielen oppiminen oman kielen tilalle, eikä välttämättä tunnustettu mahdollisuutta hyötyä molemmista kielistä. Nyttemmin käsitys monikielisyydestä on alkanut kuitenkin muuttua ja sen nähdään koskettavan jokaista, sillä meillä kaikilla on erilaisia kielitaitoja suomen kielessä ja osaamista useissa muissa nimetyissä kielissä. (Martin, 2016, s.1–3.)

Monikielisyys huomioidaan monella tavalla myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 (POPS, 2014) ja sitä kautta myös koulujen arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) pidetään tärkeänä monikielisyyden tukemista ja eri kielten näkemistä arvokkaina. Lisäksi siinä mainitaan, että oppilasta tulee kannustaa osaamiensa eri kielten käyttämiseen opetuksessa. Saamenkielisten, romanikielisten ja viittomakielisten opetuksesta on myös tarkennettu opetussuunnitelmassa ja nämä kielet on otettu huomioon eri tavoin. Oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, pyritään järjestämään oman äidinkielen opetusta sekä voidaan järjestää suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta, esimerkiksi jos oppilaan suomen kielen taidot eivät riitä yleisesti järjestettävään suomen kieli ja kirjallisuus -opetukseen tai kouluarjessa työskentelyyn ja pärjäämiseen. Tähän päätökseen vaikuttavat opettajat sekä oppilaiden huoltajat yhdessä. (POPS, 2014.)

Suomi toisena kielenä -opetuksessa pyritään tukemaan oppilaan monikielisyyttä ja kieli-identiteettiä. Opetuksessa tuetaan ja edistetään suomen kielen taidon kehittymistä kokonaisvaltaisesti. Opetuksella pyritään siis luomaan oppilaalle mahdollisuus jatko-opintoihin sekä sellainen suomen kielen taito, jolla oppilas voi ymmärtää muita ja ilmaista itseään kielellisesti ja täten olla kokonaisvaltaisesti osana kieliryhmää. Tärkeäksi nähdään myös kielen käsitteellinen kehittyminen. (POPS, 2014, s.185.) Suomi toisena kielenä -oppimäärällä on omat tavoitteensa ja oppilaan oppimisen arviointia tehdään näiden tavoitteiden pohjalta (POPS,

2014, s.118). Suomi toisena kielenä -opetus luo siis pohjaa ja tukea kaikelle oppisisällölliselle oppimiselle perusopetuksessa. Opetusta on kuitenkin arvosteltu siitä, että oppilaan oppimisen kannalta suomen kielen tuki ja sen edistäminen tapahtuu jäljessä, jos opetuksen tavoitteena on, että oppilaan kielitaito on kehittynyt kokonaisvaltaisesti viimeistään peruskoulun päätyttyä. Opetusta on kritisoitu myös muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden toiseuttamisesta ja eriarvoiseen asemaan asettamisesta, jos opetus järjestetään erotettuna muusta oppilasryhmästä. (Kalliokoski, 2009, s.439.)

Suomi toisena kielenä -opetusta on myös tarkasteltu siitä näkökulmasta, millaista sen tulisi olla ja mitä sen tulisi sisältää. Suomen kielen puhekieli voidaan nähdä suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden haasteena (Mela, 2008, s. 131). Lauranto (1995, s. 261–262) pohtii sitä, että suomi toisena kielenä -opetuksessa keskitytään pääsääntöisesti kirjakielen opetukseen, vaikka tärkeää on myös puhekielen oppiminen, mikä edistäisi äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvan henkilön mahdollisuuksia integroitua yhteisöllisesti. Hieman tuoreemmassa pro gradu -tutkielmassa (Sillankorva, 2015) tutkittiin opettajien ajatuksia puhekielen opettamisesta suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tulosten mukaan opettajat kokivat puhekielen osaamisen tärkeäksi, mutta sisällyttivät sen opetukseen eri tavoin ja erilaisin painoarvoin. Jotkut opettajat painottivat yleiskielen opettamista, mutta osa opettajista opetti tavoitteellisemmin myös puhekieltä. (Sillankorva, 2015, s. 50.) Suomi toisena kielenä -opetuksella voi siis olla monenlaisia vaikutuksia niin kielellisestä kuin yhteisöllisestäkin näkökulmasta. Opetuksen toteuttamisessa sekä siinä, mitä opetuksessa painotetaan, on siis opettaja- ja koulukohdaisia eroja.

### **3.2 Oman äidinkielen opetus Suomen kouluissa**

Yksilön yhteydet omaan identiteettiin, kulttuuriin ja kotimaahan muodostuvat oman äidinkielen kautta (Mäkelä, 2007, s.14–15). Äidinkieli on siis monella tavalla tärkeä ja merkityksellinen ihmisen elämässä. Yksikielisten henkilöiden on usein helppo kertoa, mitä he puhuvat äidinkielenään, mutta monikielisyys on yksikielisyttä yleisempää ja monikielisten ihmisten kohdalla oman äidinkielen

määrittely ei ole aina yhtä yksiselitteistä. Puhujan äidinkieli voidaan tunnistaa ja tunnustaa usealla tavalla. Äidinkieli on tavallisesti puhujan vahvin kieli, ja usein se on kieli, jota henkilö puhuu eniten. Joskus taas äidinkieleksi ajatellaan kieli, jonka ihminen kokee äidinkielekseen, tai kieli, jota puhutaan maassa, jossa henkilöllä tai henkilön perheellä on juuret. Vaikka äidinkieli käsitteenä viittaa äidiltä perittyyn kieleen, äidinkieli ei käytännössä määrity henkilön äidin puhumasta kielestä vaan siihen vaikuttavat monenlaiset muut tekijät. (Halonen, 2010.)

Myös Opetushallituksen (2021) mukaan omia äidinkieliä voi olla yksi tai useampi. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa selventävän dokumentin (Opetushallitus, 2021a) mukaan oppilaan omana äidinkielenä voidaan pitää henkilön ensikieltä, vahvinta kieltä tai kieltä, jonka henkilö kokee omaksi äidinkielekseen. Oman äidinkielen määrittäminen on siis yksilöllistä ja riippuvainen erilaisista tekijöistä, jotka eivät välttämättä ole aina yksilön kohdalla yksiselitteisiä. Oppilaalla on oikeus oman äidinkieltensä hallinnan edistämiseen ja ylläpitämiseen, minkä turvaa Suomen perustuslaki (Opetushallitus, 2021a). Perustuslain mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, että oppilaat, joiden äidinkieli tai kotona käytetty kieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame, saavat oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen opetus järjestetään perusopetuksen lisäksi. (POPS, 2014.) Oman äidinkielen opetus toimii muun perusopetuksen kanssa yhteistyössä kuten esimerkiksi suomen kielen ja suomi toisena kielenä opetuksen kanssa (POPS, 2014). Vaikka opetussuunnitelmassa yhteistyötä painotetaan, on oman äidinkielen opetus järjestetty usein koulupäivän päätteeksi, muun opetuksen päätyttyä (Tainio, 2019, s.4). Oman äidinkielen opetusta toteutetaan lähes neljäsosassa Suomen kunnista, mutta erityisesti Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla, joissa omana äidinkielenä opetettavia eri kieliä on kunnasta riippuen 25–44 (Piippo, 2017a). Oman äidinkielen opetus on siis yleistä ja osa monen suomalaisen koulun arkea.

Piipon (2017a) mukaan oman äidinkielen opetukselle on myös muita nimityksiä Suomessa kuten kotikielen, ylläpitokielen ja MAI eli maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Tässä tutkimuksessa käytän oppimäärästä kuitenkin nimitystä oman äidinkielen opetus, vaikka tutkimuksen haastatteluaineistossa tulisi esille muitakin nimityksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) käytetty



käsite ”oman äidinkielen opetus”, viittaa sen kielen opetukseen, joka on oppilaan äidinkieli. Kuten myös perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) perusteissa mainitaan, opetusta voidaan antaa myös kotona puhuttuun kieleen, joka ei välttämättä ole oppilaan äidinkieli tai ylläpitona kieleen, joka on opittu ulkomailla. Tämän mukaan voidaan olettaa, että oman äidinkielen opetukseen eivät osallistu ainoastaan ne henkilöt, joiden kohdalla kyseinen opetuskieli on heidän ilmoittamansa äidinkieli.

Oman äidinkielen taito ja kehitys on tärkeää yksilön kannalta monestakin erisyystä. Vaikka oman äidinkielen opetuksen vaikutusta oppimistuloksiin ei ole voitu suoranaisesti todistaa, käytännössä on kuitenkin huomattu, että koulunesteytykseen vaikuttaa oman äidinkielen taito (Piippo, n.d). Äidinkielen taitoa pidetäänkin pohjana myös muulle oppimiselle, jota siis voidaan edistää, kehittää tai ylläpitää myös oman äidinkielen opetuksen avulla.

Oman äidinkielen opetuksen tutkimuksissa on tullut esille monia samansuuntaisia havaintoja opetuksesta ja opettajien kokemista haasteista erilaisista konteksteista. Esimerkiksi Khary (2020) tutkii arabian kielen opettajien kokemia haasteita. Opettajat kokivat haasteiksi opetuksessa mm. opetuksen aikataulutuksen muun opetuksen jälkeen, opetusmateriaalien puuttumisen sekä vieraat ja epä-määräiset oppimisympäristöt. Lisäksi haasteita tuottivat heterogeeniset ryhmät ja niissä eriyttäminen sekä erityisesti arabian kielitilanteeseen liittyvä diglossia eli se, että puhutut arabian kielet poikkeavat suuresti standardiarabiasta. (Khary, 2020.) Kharyn (2020) tutkimuksessa opettajat kokivat haasteena myös sen, että työsuhteet ovat usein määräaikaista, mikä vaikuttaa mahdollisuuksiin integroitua työyhteisöön. Lisäksi ongelmia on, pätevyyden saamisessa ja tunnistamisessa, kodin ja koulunvälisessä yhteistyössä sekä tasa-arvo kysymyksissä. (Khary, 2020.)

Samanlaisia asioita nostaa esille myös Tainio (2019) artikkelissaan, jossa oman äidinkielen opetukseen liittyviksi haasteiksi nähdään opetuksen sijoittuminen muun opetuksen jälkeen, opetuspaikkojen vaihtelu, erot opettajien pätevyyksissä ja epätasa-arvoisuus muihin oppiaineisiin nähden, sillä oman äidinkielen opetus on muuta opetusta täydentävää opetusta. Yli-Jokipiin, Aksinovitsin, Salinin ja

Hautakosken (2020) oman äidinkielen opettajat ry:n kartoituksessa ilmeni samantapaisia vaikeuksia oman äidinkielen opettajan työssä. Ongelmakohtiksi nähtiin oppituntien ajankohdat, opetuspaikkojen vaihtelevuus, määräaikaisten työsopimukset, eri luokkatasojen sisältävät ryhmät ja eriyttämisen kuormittavuus. (Yli-Jokipii ym., 2020.) Vaikka oman äidinkielen opetusta on toteutettu jo jonkin aikaa, hakee se selvästi vielä paikkaansa perusopetuksessa ja kaipaa tukea, kehitystä sekä enemmän huomiota.

### 3.3 Valmistava opetus Suomen kouluissa

Suomessa on käytössä opetusjärjestely, joka pohjustaa vasta Suomeen saapuneiden oppilaiden suomen (tai ruotsin) kielen oppimista ja perusopetuksen aloitusta Suomessa. Valmistavassa opetuksessa luodaan yhden vuoden aikana kielellistä pohjaa juuri maahan muuttaneille oppilaille tai oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt, jotta oppilas voisi osallistua perusopetukseen. Valmistavasta opetuksesta oppilas voi siirtyä myös aiemmin perusopetukseen, kun kielellinen taso on riittävä. (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alisaari, 2016, s.1.) Kielellisen pohjan lisäksi valmistavassa opetuksessa oppilas oppii oppisisällöllisiä perustaitoja sekä peruskoulun käytänteitä. Nimensä mukaan valmistava opetus toimii siis vastasaapuneille oppilaille opetuksena, jossa kaikin puolin valmistellaan oppilasta perusopetukseen. Valmistava opetus toimii myös osana oppilaan kotouttamista Suomeen. (Lankinen, 2019, s. 3.) Valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös yleisopetuksen ohella inklusiivisesti (Naukarinen & Tiermas, 2019, s. 1).

Valmistavan opetuksen opettajalla on luokanopettajan, aineenopettajan tai suomen toisena kielenä -opettajan pätevyys tai muuta kautta kertynyttä pätevyyttä suomen kielen oppimisesta oppilaan toisena kielenä. Valmistavan opetuksen opettaja eli puhekielellä ”valo-opettaja”, tarvitsee näiden lisäksi myös monenlaisia muitakin taitoja, kuten erityispedagogisia taitoja, sillä valmistavassa opetuksessa kielen oppimisen lisäksi oppilaalla voi olla myös oppimisessa haasteita, joita valmistavassa opetuksessa voi olla vielä vaikea tunnistaa oppilaan vasta alullaan olevan suomen kielen taidon takia. (Lankinen, 2019, s. 5–6.)

Valmistavassa opetuksessa oppilaat oppivat suomen kieltä omassa rytmissään ja tästä johtuen luokissa oppilaiden osaamisessa on eroavaisuuksia ja opetus tulee olla muokattavissa sen mukaan. Oppilaita myös saapuu valmistavaan opetukseen ja siirtyy yleiseen opetukseen eri aikoihin vuoden aikana. (Elonen, 2013, s. 3.) Valmistava opetus kestää yhden oppilaan kohdalla noin yhden lukuvuoden eli oppituntien määrässä oppilaan iästä riippuen 900 tunnista 1000 tuntiin (Ahlholm & Latomaa, tulossa).

Valmistavaa opetusta voidaan toteuttaa erillisessä ryhmäopetuksessa tai yleisopetuksen yhteydessä ja näihin molempiin valmistavan opetuksen opetustapoihin sisältyy sekä haasteita että hyviä puolia. Ryhmäopetuksen hyviä puolia on turvallinen ryhmä ja haaste se, että oppilaat ovat fyysisesti erillään muista koulun oppilasryhmistä ja eristäytyvät usein myös sosiaalisesti siksi, että heille syntyy valmistavan opetuksen ryhmään tiivis yhteishenki. Valmistavan opetuksen tukea oppilas voi saada myös ollessaan yleisopetuksen ryhmässä, mutta silloin haasteena voi olla muuhun ryhmään integroituminen. (Ahlholm & Latomaa, tulossa.) Valmistavaa opetusta toteutetaan siis hyvin eri tavoin sekä yksilö- että koulutuksella, mutta periaatteena on, että se muotoutuu oppilaan tietojen ja taitojen mukaan. Oppilaalle luodaan opetuksessa aina yksilöity opinto-ohjelma (Opetushallitus, 2017, s. 3). Opetus aloitetaan oppimalla tärkeitä tietoja ja taitoja, jotka liittyvät arkeen ja esimerkiksi suomalaiseen kulttuuriin. Sanastoa, ääntämistä sekä, luetun ja kuulun ymmärtämistä, että kirjoittamisen taitoja harjoitellaan myös alusta lähtien. (Opetushallitus, 2017, s. 5–6.)

Valmistavassa opetuksessa tärkeää on suomen kielen oppimisen lisäksi myös monikielisyyden ja oman äidinkielen sekä oppilaan osaamien eri kielten käytön tukeminen ja siihen kannustaminen. Oman äidinkielen taidon ylläpitäminen, kehittäminen ja hyödyntäminen nähdään kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta merkityksellisenä. (Opetushallitus, 2017, s. 6.) Seppälän (2020, s. 75) tutkimuksessa valmistavan opetuksen opettajat kokivat, että oman äidinkielen edistäminen ei ole opetuksessa olennaisinta, mutta oppilaan oma kieli on läsnä opetuksessa, kun kieliä tarkastellaan ja vaikkapa sanastoa käännetään kielestä toiseen. Suomen kielen oppiminen on siis valmistavan opetuksen päätavoite, mutta

tavoitteen saavuttamiseksi tulee mahdollistaa oppilaan osaamien eri kielten käyttö, joissa kehittyminen edelleen tukee myös muuta oppimista.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani haluan selvittää *Kielitietoinen samanaikaisopetus* -pilotissa mukana olleiden opettajien ajatuksia ja kokemuksia pilotista. Niiden kautta voidaan saada tietoa siitä, miten kielitietoiseen ja monikieliseen pedagogiikkaan sekä limittäiskieleilyyn pohjautuvat opetuskäytänteet voivat toimia Suomen kouluissa ja miten niistä voidaan hyötyä. Opettajien kokemusten kautta voidaan selvittää, miten kielitietoinen pedagogiikka ja limittäiskieleily opetusryhmissä toimii ja miten niitä voidaan käytännössä hyödyntää.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia ja ajatuksia opettajilla on kielitietoisesta ja monikielisen opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yhdessä muiden opettajien kanssa?
2. Mitkä tekijät ovat muuttuneet opettajien kokemusten mukaan pilotin myötä?
3. Miten opettajat ovat hyödyntäneet limittäiskieleilyä opetuksessa ja millaisia ajatuksia tai kokemuksia sen hyödyntäminen on herättänyt?

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Aineisto

Tutkimukseni aineiston keruu alkoi, kun esittelin pilotin seminaarissa suunnitelmani tutkimuksesta ja pyysin halukkaita osallistujia ottamaan minuun yhteyttä. Pilottihankkeen koordinaattori otti vielä henkilökohtaisesti yhteyttä erilaisia pätevyksiä omaaviin opettajiin ylä- ja alakoulusta ja kysyi, voisivatko he osallistua tutkimukseeni. Halukkaita osallistujia ilmaantui kuusi ja heidän kanssaan kävimme keskustelut. Neljää opettajaa haastattelin puhelimitse tai muiden etäyhteyksien välityksellä. Kahden opettajan kanssa haastattelu tehtiin kasvotusten. Haastattelut kestivät kahdestakymmenestä minuutista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin audionauhurilla. Haastattelurunko koostui taustakysymyksistä, jotka käsitelivät opettajan pätevyyttä, opetusastetta, koulutustaustaa, opetuskokemusta, kielitaustaa, pilotin aloittamisen ajankohtaa ja pilotin luokka-astetta. Taustakysymysten jälkeen kysyin tutkittavilta kysymyksiä ensin pilotista. Niitä oli yhteensä noin 10. Sen jälkeen kyselin tarkemmin limittäiskieleilystä ja monikielisyydestä pilotissa. Myös näitä kysymyksiä oli haastattelurungossa noin 10. Haastatteluaineiston keräämisen jälkeen aineisto litteroitiin.

Tutkimukseni aineisto koostuu siis kuuden, *Kielitietoinen samanaikaisopetus* -pilottiin osallistuneen opettajan haastattelusta. Esittelen seuraavaksi tutkittavat ja tuon ilmi välttämättömät taustatiedot, jotka osoittautuivat tutkimukseni ja sisälönanalyysin kannalta merkityksellisiksi. Nämä tutkimuksessani esille nousevat olennaiset taustatiedot olen kerännyt alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1). Olen jättänyt kertomatta ne taustatiedot, jotka ovat tutkimukseni ja analyysin kannalta epäolennaisia tietoja tai joiden perusteella tutkittavien yksityisyydensuoja saattaisi olla uhattuna.

<i>Haastateltava</i>	<i>Pätevyys</i>	<i>Opetusaste</i>	<i>Pilotti luokka-aste</i>
<i>OPETTAJA 1</i>	Oman äidinkielen opettaja	Ylä- ja alakoulu	4-6
<i>OPETTAJA 2</i>	Luokanopettaja	Alakoulu	5-6 + muut alakoulun luokat
<i>OPETTAJA 3</i>	Oman äidinkielen opettaja	Ylä- ja alakoulu	1-2, 5-6
<i>OPETTAJA 4</i>	Aineenopettaja	Yläkoulu	7-9
<i>OPETTAJA 5</i>	Oman äidinkielen opettaja	Ylä- ja alakoulu	5, 7-8
<i>OPETTAJA 6</i>	Suomi toisena kielenä opettaja	Ylä- ja alakoulu	3-6, 7-9

Taulukko 1. Tutkittavien taustatiedot, tutkimuskohteen kuvailu

Merkityksellisiksi taustatiedoiksi osoittautuivat opettajan pätevyys, opetusaste sekä luokka-aste, joissa pilottia on toteutettu. Opettaja 1 on oman äidinkielen opettaja, joka opettaa ylä- ja alakoulussa ja pilotissa neljännessä luokasta kuudenteen. Opettaja 2 on luokanopettaja, joka opettaa pilotissa alakoulussa viidennessä luokasta kuudenteen sekä myös muilla alakoulun luokilla. Opettaja 3 on oman äidinkielen opettaja, jonka opetus kohdentuu ylä- ja alakouluun mutta pilotissa mukana olleet luokat ovat ensimmäinen ja toinen luokka-aste sekä viides ja kuudes luokka-aste. Opettaja 4 on yläkoulun aineenopettaja, joka pilotissa on opettanut kaikkia yläkoulun luokka-asteita seitsemännessä yhdeksänteen. Opettaja 5 on aineiston kolmas oman äidinkielen opettaja, joka opettaa ylä- ja alakoulussa ja on pilotissa opettanut alakoulun luokista viidennessä luokkaa ja yläkoulussa seitsemännessä luokasta yhdeksään. Opettaja 6 on suomi toisena kielenä -opettaja, eli myös aineenopettaja. Aineistossa tulevat siis esille eri pätevyys- ja luokka-asteiden omaavien sekä ylä- ja alakoulun eri luokka-asteiden opettajien näkökulmia pilotista. (Taulukko 1.) Aineisto on pilotin näkökulmasta monipuolinen ja aineisto tuo ilmi jokaisen pilotissa mukana olleen opettajan pätevyyden ja luokka-asteiden näkökulmaa aiheesta.

## 5.2 Metodina sisällönanalyysi

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieto voidaan rakentaa ihmisten kokemusten kautta. Tutkimuksella ei silloin välttämättä ensisijaisesti vahvisteta tai kumota teorioita tai luoda oletuksia lopputulemasta vaan tarkastelu kumpuaa aineistosta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on erilaisia tapoja kerätä aineistoa. Aineistoa voidaan esimerkiksi kerätä haastattelulla, minkä avulla voidaan saada esiin tutkimuskohteen näkemykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.160.) Menetelmäksi valitsin haastattelun, sillä haastattelulla voidaan parhaiten selvittää henkilöiden ajatuksia ja kokemuksia, jotka kiinnostavat minua tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.180). Tutkimukseni kohde on tietty hanke ja tutkittavat ovat valikoituneet siihen osallistuneista opettajista. Pilottihankkeessa mukana olleet opettajat tuovat aineistossa esille omia kokemuksiaan pilotista. Aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tarkoittaa, että tutkija on etukäteen asettanut teemat ja haastattelut käydään teemoista muodostetun haastattelurungon perusteella. Kysymykset esitetään pääosin ennalta suunnitellussa järjestyksessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.160). Haastattelussa on kuitenkin tehty tilaa hetkessä muodostuville jatkokysymyksille tai tarkennuksille. Joitain kysymyksiä on voitu myös ohittaa, jos haastateltava on jo vastannut kattavasti jo kysymyksiin.

Jo ennen tutkimusaineiston keräämistä, tulee tutkijan pohtia, millainen teoria tai käsitteistö sopii tutkimukseen, mikä on tutkimusongelma ja millä menetelmillä voi saavuttaa parhaiten tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.120). Ennen tutkimusaineiston keräämistä minulla oli jo jonkin verran teoreettista tietoa kieli-tietoisuudesta ja limittäiskieleilyn teemoista. Osallistuin myös pilotin sisäiseen seminaariin, jossa kuulin jo hieman etukäteen, millaisia asioita opettajat ovat pilotin aikana tehneet ja heidän kokemuksiaan niistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä ja koko riippuu ilmiöstä ja aiheesta. On tärkeää valita aineisto siten, että sen kautta voi rakentaa käsitystä ilmiöstä ja tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s176–177.) Tässä tutkimuksessa olen



haastatellut kuutta pilottiin osallistunutta opettajaa. Opettajat valikoituivat haastatteluun sekä oman toimintani että hankkeen koordinaattorin avulla.

Olennaista tutkimukseni kannalta ovat haastattelussa esiin tulleet sisällölliset asiat ja siksi litteroin aineiston vain karkeasti mutta sanasanaisesti. Keskusteluanalyysissä tarkastellaan puhetta vuorovaikutuksellisenä menettelynä, jolloin vuorovaikutuksessa tai puheessa esiintyvä sisältö ei ole yksinomaisena tarkastelun kohteena. Diskurssianalyysissä puolestaan keskitytään kielellisen ilmaisun tarkkaan analyysiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.221–222.) Tässä tutkimuksessa keskitytään pääsääntöisesti puheen sisältöön. Siksi analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä tutkimusaineistoa tarkastellaan ja jäsennellään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.119–122). Olen muokannut tutkimuksessa esiintyviä sitaatteja luettavampaan muotoon, esimerkiksi poistanut turhia ymmärtämistä vaikeuttavia sanoja ja sanamuotoja, jotka olen kokenut sisällöllisen tulkinnan kannalta merkityksettömiksi.

Sisällönanalyysi voidaan tehdä teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Erona näissä menetelmissä on, muodostetaanko analyysiä ja luokituksia olemassa olevan teorian pohjalta vai aineistosta jäsentelyn ja samoihin ryhmiin yhdistämisen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–127.) Tutkimuksessani käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä tutkimustulosten luvut ja teemat rakentuivat aineiston pohjalta. Litteroinnin jälkeen aineisto oli tullut tutuksi ja muodostin jo selkeitä teemoja, jotka nousivat esille aineistossa.

Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tehdessä eri väreillä merkiten voidaan erottaa ja yhdistellä eri luokkiin kuuluvia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.123), ja käytin esimerkiksi tätä keinoa avuksi jäsentelyssä. Tämän jälkeen keräsin yhteen samaa asiaa tai aihetta käsittelevät maininnat. Nämä maininnat kokosin aina yhden teeman alle, ja teemoista muotoituivat myös tulosluvut. Kirjoitin tulokseni auki tutkielmaan mahdollisimman loogisessa järjestyksessä.

Lopuksi jäsentelin vielä tarkemmin teemoja, lukuja ja tuloksia sekä niiden esittämisyjärjestystä ja muodostin lopullisen version alaluvuista ja otsikoin ne. Nostin aineistosta esille mahdollisimman kattavasti erilaisia mainintoja samoista

teemoista ja ohitin maininnat, jotka eivät löytäneet paikkaansa missään teemassa tai muodostamassani luokassa. Aineistosta karsiutuivat näin tutkimukseni kannalta epäolennaiset ja aiheeseen kuulumattomat maininnat.

### **5.3 Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotti**

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien kokemuksia Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotista. Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilottia on toteutettu eri Helsingin kouluissa. Pilotin toiminta on aloitettu keväällä 2019 alakouluissa ja keväällä 2020 mukaan tuli myös yläkouluja. Pilotin tarkoituksena oli kehittää ja edistää äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden oppimistuloksia. Tällä pyrittiin tavoittelemaan sitä, että suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden oppimistulokset vastaisivat äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden oppimistuloksia. (Ahtonen & Siikaniemi, 2020.)

Pilotissa kehiteltiin opetustapoja, joilla pyrittiin tukemaan monikielisyyttä oppimisen tukena niin suunnitellusti kuin luonnollisestikin. Tavoitteina olivat myös eri kielten esille tuominen, niiden tarkastelu sekä kieliavoin ilmapiiri, jossa eri kielet nähdään tärkeinä. Näihin tavoitteisiin pyrittiin pilotissa kehittämällä erilaisia kielitietoisia ja omaa äidinkieltä hyödyntäviä oppimisympäristöjä ja oppimateriaaleja, joita kehittivät luokanopettajat, suomi toisena kielenä opettajat, aineenopettajat sekä oman äidinkielen opettajat yhdessä. Oman äidinkielen opettajien rooli pilotissa oli tukea eri kielten ja monikielisyyden käyttöä sekä niiden esiin nostaminen opetuksessa. Pilotin tavoitteina oli, että oman äidinkielen opettajat voivat hyödyntää omaa osaamistaan oppitunneilla ja tehdä kytköksiä oman äidinkielen opetuksen ja perusopetuksen sisältöjen välille. (Ahtonen & Siikaniemi, 2020.)

Opetushallitus ja Opetus ja kulttuuriministeriö ovat rahoittaneet Kotona Helsingissä I ja II hanketta, jonka kautta on toteutettu ”Make” suunnitelmaa eli ”maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelmaa”, jonka yksi tavoitteista on edistää kyseisessä pilotissa samanaikaisopetusta oman äidinkielen opettajien, suomi toisena kielenä -opettajien ja luokanopettajien välillä (Siikaniemi, 2021, Helsingin kaupunki, 2021). Kotona Helsingissä II -hankkeen projektipäällikkönä toimi Varpu Ahtonen ja syksystä 2020 lähtien Elina Tuusa. (Ahtonen

& Siikaniemi, 2020 ja Tuusa & Siikaniemi, 2021). Pilottia koordinoi ja kehitti pedagogisena asiantuntijana Leeni Siikaniemi, joka on tuottanut ”Tukimateriaalia kouluille kielitietoisien samanaikaisopetuksen toteuttamiseen” materiaalia koulujen käyttöön (Siikaniemi, 2021). Pilotin teoreettisena ja käsitteellisenä pohjana ovat monikielisyys, kielitietoisuus ja limittäiskieleily. (Ahtonen & Siikaniemi, 2020.)

## **6 Aineiston analyysi: opettajien kokemuksia ja näkemyksiä Kielitietoisesta samanaikaisopetuksesta**

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset ja tulkitson niitä. Tutkimustulokseni jakautuvat tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen alalukuun sekä niiden alalukuihin. Ensimmäinen alaluku 6.1 käsittelee opettajien ajatuksia sekä kokemuksia kielitietoisien ja monikielisten oppituntien suunnittelusta sekä niiden toteuttamisesta. Toinen alaluku 6.2 keskittyy erittelemään opettajien kokemia muutoksia tai muita pilottihankkeen myötä esiin nousseita asioita opetuksessa, oppilaiden oppimisessa, opettajien omassa työssä, vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja kouluympäristössä. Kolmas alaluku 6.3 käsittelee tarkemmin, millaisia oppitunteja pilotin aikana on toteutettu, miten limittäiskieleilyä on hyödynnetty opetuksessa ja millaisia ajatuksia sekä kokemuksia sen hyödyntäminen on pilotin aikana herättänyt.

### **6.1 Opettajien kokemuksia ja ajatuksia pilotin suunnittelusta ja toteuttamisesta**

Tutkittavat kertoivat aineistossa pilotin suunnittelusta vastatessaan eri kysymyksiin. Suunnittelu on monella tapaa osa opettajan työnkuvaa myös pilotin toteuttamisessa, ja se nousikin aineistossa omaksi teemakseen.

#### **6.1.1 Pilotin yhteissuunnittelun haasteet ja erot suunnittelutavoissa**

Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilottia suunniteltiin opettajien mukaan yhdessä muiden hankkeessa mukana olevien opettajien kanssa. Luokanopettajat, aineenopettajat sekä suomi toisena kielenä opettajat suunnittelivat pilottia yhdessä oman äidinkielen opettajien kanssa.

Opettaja 4: Me ollaan siis tehty, yhteissuunnittelua muutama aineenopettaja ja sitte, erityisesti, meidän koulussa [yksi oman äidin]kielen opettaja ja [toinen oman äidin]kielen siis kotikielen opettajat.

Opettajat 2 ja 3 toivat esille myös koko pilotin yhteisissä kokoontumisissa tehdyt suunnittelut. Opettaja 2 kertoi yhteissuunnittelun olleen hyvä kokemus, koska hänen mukaansa seminaareista saa hyviä ideoita ja vertaistukea suunnitteluun. Niissä on voinut myös itse jakaa ideoita. Opettaja 3 kokee seminaarin hyväksi tilaisuudeksi kertoa omista havainnoista sekä antaa hyväksi kokemiaan kehitysehdotuksia. Opettaja 3 mainitsee myös, että oppitunneista hyötyi erityisesti, kun niitä oli etukäteen hyvin ja rauhassa suunniteltu.

Opettaja 2: No hyviä kokemuksia tosi hyviä kokemuksia, että, no ennen kaikkea jotenki se aika tai resurssi että, on meillä on ollut niitä pilotin puitteissa sellasii tapaamisia joissa sitten on tavallaan tuotu niitä mitä eri kouluissa on tehty niitä ideoita. Et on voinu vähä tavallaa ottaa sieltä palasia mitkä tuntuu että sopis omaa koulua omaa luokkaan oman työparin kanssa.

Pilottikoulujen ja niissä mukana olleiden opettajien väliset tapaamiset ovat siis toimineet opettajien 2 ja 3 mukaan pilotin suunnittelun ja ideoimisen tukena. Tapaamisissa on ollut mahdollisuus myös vaikuttaa kehittävästi jakamalla omia kokemuksia.

Opettajat 2, 4 ja 5 mainitsevat, että luokanopettajan tai aineenopettajan rooli on suunnittelussa isompi esimerkiksi sisällöllisissä ja oppituntien aiheisiin liittyvissä asioissa kuin oman äidinkielen opettajilla. Opettajat selittävät tämän sillä, että luokanopettajalla tai aineenopettajalla on sisällöllinen vastuu opetussuunnitelman toteuttamisesta ja aihealueista. Opettajan 2 mukaan oman äidinkielen opettaja vastaa pilotissa yleensä enemmän kielellisestä suunnittelusta eli oppitunnin sanaston valmistelusta tai kääntämisestä.

Opettaja 2: Kyl mä on siit sisällöstä vastannut, mut tietysti luokanopettajana se on aika luonnollista.

Opettaja2: Et jos mä aattelen niinkö suhteos siis tähän työparin [oman äidinkielen opettaja] työskentelyyn ni sitte, työparilla on ollu tavallaan vastuu siitä oman äidinkielen osuudesta. Että yleensä aihekokonaisuudet yhdessä ja, sitten, mä oon ehkä luokanopettajana antanu sen aiheen, että mikä tietysti meidän opetussuunnitelmasta on ollu just se, aihe mitä käsitellään.

- H: Mm, no millainen rooli sinulla on opettajana ollut kielitietoisien samanaikaisopetus pilotin oppitunneilla?
- Opettaja4: No kyllä mulla on ollu se, aiheenvetovastuu ja suunnittelu koska tosiaan on ollu vähän satunnaisesti, nää kotikielenopettajat siellä paikalla tai siis ihan sovitusti mutta et jos meillä on vaikka kaks oppituntia viikossa ja he on vaan toisella, oppitunnilla ni sitten mennään aina aiheessa eteenpäin ja sitte mä, kerron vaan lyhyesti tälle opettajalle mitä me tehdään ja missä mä toivoisin et ja kenen luona hänen erityisesti vois olla apuna. Tai kylhän he tietenki tulevat niitten ryhmien kanssa tutuiksi ja näkevät jo itekki sitä ryhmädynamiikkaa mutta siin alussa varsinki sitte.

Opettajien roolien jakautuminen suunnittelussa näyttäytyy opettajien 2, 4 ja 5 mukaan melko automatisoituneena ja luonnonmukaisena. Suunnittelun vastuujako jakautui opettajien välillä pätevyyden mukaan. Tämä voi olla oletettavaa opettajien erilaisten työtehtävien takia. Oman äidinkielen opettajat keskittyvät työssään kielen opettamiseen, jolloin heidän näkökulmastaan esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen käytöstä voi olla suunnittelussa hyötyä. Luokanopettajat ja aineenopettajat puolestaan vastaavat usein työssään kokonaisvaltaisesta opetuksen suunnittelusta opetussuunnitelman mukaan. Eri oppituntien oppisisällöllinen suunnitteluvastuu voikin olla luokanopettajalle ja aineenopettajalle tutumpaa ja selkeämpää. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteet ovat perusopetuksen opetussuunnitelmassa liitteenä, ja ne käsittelevät oman äidinkielen ymmärtämistä, tuottamista sekä sen käyttämistä hyödyksi vuorovaikutuksessa ja oppimisessa hyödyksi (POPS, 2014). Tavoitteet perusopetuksen ja oman äidinkielen opetuksessa on siis määritelty erikseen, joka saattaa myös ohjata suunnittelussa tapahuneita roolijakoja.

Opettajien yhteissuunnitteluissa käsitellään opettajien mukaan monia asioita. Opettaja 6 tuo esille, että suunnitteluissa pohditaan aikataulujen ja oppituntien sovittamista pilottiin. Opettajat pohtivat suunnitteluissa myös pilotin kohderyhmää eli sitä, mille oppilasryhmälle pilotista olisi mahdollisimman paljon hyötyä, sekä sitä, missä oppiaineissa ja aihealueissa pilotista voisi hyötyä mahdollisimman paljon. Opettaja 6 mainitsee myös tarkemmin, että suunnitteluissa pohditaan lisäksi kielitietoisien samanaikaisopetuksen sisällön sanastoa yhdessä oman äidinkielen opettajan kanssa.

- Opettaja 4: Pohdittu että miten he [oman äidinkielen opettajat] mille luokille heidän kieli-  
taidosta ois hyötyä.
- Opettaja 5: Me olimme opettajan kanssa yhdessä miettimässä mitä tehdä ja miten minun apu  
voi olla hyödyllisempi.
- Opettaja 6: [Oman äidin]kielen opettaja pääsi silloin tulemaan ni sit me on tehty siis käytän-  
nös ni et sovittiin ensin luokanopettajan kanssa et mihin luokkiin niinku sopii tää  
ajatus ylipäätään. Et siel on niitä oppilaita joilla on se tarve kävi ilmi et siel on  
kaks kolmos luokkaa jos on [oman äidinkielen opettajan] kielisiä oppilaita ni sitte  
me valittiin ne.

Kokemukset kohderyhmän sekä sisällöllisen ja kielellisen hyödyn suunnittelusta kertovat, että pilotissa on koettu tärkeäksi pohtia, miten ja ketkä pilotista voisivat hyötyä eniten. Siten pilotin opetusta ei välttämättä suunnata koko opetusryhmälle ja suunnittelu voikin koskea erityisesti tiettyjä oppilasryhmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet kielitietoisuuden tukemisesta ja edistämisestä koskevat kaikkia oppijoita koulussa (POPS, 2014, s. 86), ja täten myös pilotti voidaan nähdä hyödyllisenä kaikille oppilaille. Epäselväksi jää kuitenkin se, näkevätkö aineiston opettajat pilotin toteutuksenkin koskevan vain tiettyjä oppilasryhmiä vai toteutetaanko pilottia käytännössä kaikkien oppilaiden hyöty huomioiden. Tarkastelen tätä kysymystä tarkemmin myöhemmin osiossa 6.1.2 ”Kokemuksia toteutuksesta”.

Opettajat suunnittelivat toteutuksen eri tavoin. Toiset suunnittelivat erillistä kielitietoista projektia tai aihekokonaisuutta, toiset taas halusivat kielitietoisuuden kulkevan koko ajan eri oppiaineissa mukana. Kaksi opettajaa mainitsee, että kielitietoista samanaikaisopetusta suunnitellaan projekteina tai aihekokonaisuuksina, joissa kielitietoisuus on ollut ytimessä. Molempien opettajien kohdalla pilotti on koskenut alaluokkia. Yläkoulussa opettavan opettaja 4 mukaan pilottiin ei ole voitu suunnitella aihekokonaisuuksia tai projekteja liittyen kielitietoisuuteen, vaan kielitietoisuus on osana pilottiin kuuluvia oppiaineita ja tapahtuu oppituntien aikana. Opettaja kokee, että projektimaisen työskentelyn suunnittelu ei yläkoulun opetuksessa toimi samalla tavalla kuin alakoulun opetuksessa ja että kielitietoisuuden tulisi olla osana kaikkea opetusta eikä omana projektinaan. Yläkoulussa opettavat opettajat 4 ja 5 arvelevat, että suunnittelu alakoulussa voisi olla myös helpompaa, kuin yläkoulussa.

- Opettaja 4: Täs tässä taas näkyy tää että yläkoulu ja alakoulu ei oo ihan samanlaisia. Et tääl niinku, tokihan me voidaan suunnitella joku, kerran vuodessa tapahtuva ilmiö tai moniaineinen kokonaisuus missä otetaan nää kielet huomioon ja näin mutta semmonen jatkuva, kielitietoisuus ni ei voi, nojata semmisiin projekteihin että sit sen pitää tulla jotenki muuten sinne, oppituntien sisään.
- Opettaja 4: No ihan kivaa on ollu kuulla niitä alakoulun kokemuksiaki mitkä on ollu semmosia et siellä on niinku, tehty niitä projekteja ja kuulostanu hyvältä et siellä on ollut äskaks [suomi toisena kielenä] opettaja ja kotikielen opettaja luokanopettaja ja siihen sit on pystytty enemmän suunnittelemaan. Ihan positiivisia kertomuksia olen kuullut.

Ylä- ja alakoulu ovat rakenteeltaan monella tavalla erilaiset, mikä näyttää heijastuvan opettajien kokemuksissa kielitietoisien samanaikaisopetuksen suunnittelusta. Yläkoulussa oppiaineet ovat yleensä erillisiä, niitä opettavat usein eri aineenopettajat. Monialaisten kokonaisuuksien suunnittelu voi siis olla yläkoulussa hankalampaa kuin alakoulussa, jossa luokanopettaja vastaa monista eri oppiaineista. Alakoulussa oppiaineet voivat limittyä keskenään eikä niitä opeteta välttämättä erillisinä tunteina lukujärjestyksessä ollenkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on määritelty eri oppiaineiden osalta tavoitteet sekä alasta yläkoulun näkökulmasta. Lisäksi joka vuosi on määritelty toteutettavaksi ainakin yksi monialainen kokonaisuus tai projekti, jossa aihetta tarkastellaan eri tieteenalojen kautta (Opetushallitus, 2021b). Nähdäkseni yleinen tapa ja tottumus toteuttaa monialaisia kokonaisuuksia voi vaikuttaa myös siihen, miten opettajat kokevat pilotin suunnittelun ja millaisia oppitunteja he suunnittelevat toteutettaviksi.

Lähes kaikki opettajat ovat kokeneet yhteissuunnittelussa myös joitakin haasteita. Opettajat 2,3,4 ja 6 tuovat esille haasteen löytää yhteissuunnittelulle yhteistä kaikille sopivaa aikaa tai haasteita oppituntien sovittamisessa opettajien aikatauluihin. Tähän nähtiin erityisenä syynä oman äidinkielen opettajien erilaiset muista opettajista poikkeavat aikataulut. Opettajat 2 ja 4 kertovat, että oman äidinkielen opettajilla omat oppitunnit alkavat yleensä muun opetuksen jälkeen iltapäivällä ja luokan- ja aineenopettajien aikataulut menevät usein oman äidinkielen opettajien aikataulujen kanssa päällekkäin. Tämä nähtiin vaikuttavan myös Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotin oppituntien ajankohtiin eli siihen, millaisille oppitunneille oman äidinkielen opettajat pääsevät tulemaan sekä opettajien mahdollisuuteen suunnitella yhdessä. Opettaja 2 kertoo, että oman äidinkielen



opettajat kiertävät eri kouluissa eikä heidän työaikansa sijoitu siten, että opettajilla olisi yhteistä suunnittelu-aikaa. Arjessa opettajat usein voivat hyödyntää yhteiseen suunnitteluun ja keskusteluihin aikaa esimerkiksi välitunneilla, mistä oman äidinkielen opettajat voivat jäädä paitsi, koska heidän opetuksensa alkaa vasta myöhemmin. Keskustelua oman äidinkielen ja muiden opettajien välillä voi siis olla muutenkin hyvin vähän. Piipon (2017b, s.2) mukaan oman äidinkielen opettajat kokevat, että heidän rooliaan kouluarjessa pidetään erilaisena kuin muiden opettajien, ja he kaipaavat enemmän tukea työhönsä koulun puolelta. Omassa aineistossanikin tämäntapaiset ajatukset olivat esillä.

Opettaja 4: Tämmöses yläkoulu maailmassa se on tosi vaikee semmonen esimerkiksi yhteissuunnitteluajan löytäminen tai ylipäättänsä mahdollistaminen.

Opettaja2: Erityisesti just on ollu se iha mahtavaa että työparina on oman äidinkielen opettaja ja yhteisen ajan löytäminen on tavallisessa arjessa tosi hankalaa hänen oppitunnit alkaa silloin ku oppitunnit päättyy meil ei oo oikee oikeest aikaa et voitais suunnitella.

Opettaja 4 toi esille, että pilotin oppitunteissa ei aina ole suunnitelmallisuutta, sillä oman äidinkielen opettaja tulee ja yksinkertaisesti auttaa juuri siinä asiassa, jota käsitellään meneillään olevalla oppitunnilla. Opettaja 4 huomauttaa, ettei aina ole itsekään varma siitä, mitä tarkalleen ottaen nousee käsittelyyn tulevilla oppitunneilla. Opettaja 4 kokee resurssien olevan suurin haaste kielitietoisien samanaikaisopetuksen suunnittelussa. Pilotin seminaareissa järjestetty suunnittelu-aika jää usein opettajan 4 mukaan käyttämättä, sillä kaikki oman pilottiryhmän opettajat eivät aina pääse samoihin koulutuksiin. Nähdäkseni tämä opettaja viittaa tällä eri opettajien haasteisiin sovittaa aikatauluja koulutuksiin, jotka on järjestetty pilotin puitteissa. Opettaja 4 toivoo, että pilottia varten olisi enemmän suunnittelu-aikaa ja resursseja. Opettaja 3 mainitsee myös, että suunnitelmat tehdään usein kahdelle viikolle ja suunnitelmiin tehdään myös myöhemmin muutoksia, sillä tilanteet elävät koulun arjessa eikä opetusta voi suunnitella aina liian pitkälle.

Opettaja4: Mullakin on vaikka kaks, seiskytviisiminuuttista mantsaa viikossa ja tää opettaja siellä toisella tunnilla ni emmä pysty välttämättä edelliselläkään viikolla sanomaan et mitä me ollaan tekemässä täsmällisesti sillä sit sueraavan viikon toisella tunnilla.

Opettaja 4: Sit se on aina vähän sellanen tilanne et hän tulee sinne luokkaan ja avustaa siinä mitä me ollaan tekemässä et semmosta niinku suunnitelmallisuutta siinä ei niiku sillä lailla ollu et ois voinu jotai projektia tehdä tai jotain tällasta.

Opettaja 6 kuvailee samanaikaisopetuksen suunnittelua ristiriitaisena kokemuksena, sillä suunnittelut on alistettava jo luotujen lukujärjestysten raameihin, koska pilotti alkoi kesken lukuvuotta. Myös kouluarjen rakenteet eli käytännön haasteet esimerkiksi ruokailut ja välitunnit, tuovat Opettajan 6 mukaan haasteita suunnitteluun. Myös oman äidinkielen opettajan aikataulujen sovitus kouluarjen rakenteisiin ja jo ennalta luotuihin lukujärjestyksiin on Opettajan 6 mukaan haastavaa ja aiheuttaa sen, että pilottia suunnitellaan sen mukaan, mikä on mahdollista. Hän ajattelee, että jos tarpeet olisivat etukäteen mahdollisimman ajoissa tiedoissa, voitaisiin opetusta suunnitella ja järjestää pilotin tarpeiden mukaan, jolloin kouluarjen rakenteissakin olisi mahdollista joustaa.

Opettaja 6: Sanotaan että jollakin taval ristiriitassii siinä mielessä että kun tää pilotti tulee kouluun ensinnäkin kesken vuotta niin sit siin vaihees on niinku pakko tavallaan et me joututaan toimimaan sit niiden meidän niinku esmes [esimerkiksi] luotujen lakkaredien ja lukujärjestysten ehdoilla eli sitten ei tavallaan et se tarve ja välttämättä sit se ei kohtaan niinku sitä millon se opettaja pystyy vaikka tulemaan.

Opettaja 6: Ne nyt sit onnekaasti jotenki sattu sillai et ne limitty jotenki ihan hyvin yhteen sit loppujen lopuks mutta se siinä alkuvaiheessa vähän ehkä stressaavaa että joutu niinku miettimään et hei onnistuuks tää nyt sen takia koska nyt mul ei oookkaan sitä tuntia. Ja sit ku koulun arki on kuitenkin täynnä kaikki semmosia jo, luotuja, struktuurej että ollaan välitunnilla ja syödään tiettyyn aikaan ja sit jos opettaja tuleekin vaikka just sillon ku se tunti jää tosi lyhyeksi ja näin et saadaanksme siit tarpeeks hyötyä ja onks tiloja. Et on törmänny aika paljon tämmösii niinku hyvin käytännön ongelmiinki.

Opettaja 3 kertoo, että kun pilotti aloitettiin ei ollut täysin selvää, mitä pilotti käytännössä tarkoittaa eli millainen projekti on tulossa ja pilotti muovautuikin sitä toteuttaessa. Opettaja 3 myös toivoo, että jatkossa opettajatiimi voisi joustavammin päättää asioista, sillä kaikkea suunniteltua ei ole aina mahdollista toteuttaa jokaisen oppilasryhmän kanssa samalla tavalla. Opettaja 3 näkee suunnittelussa siis joustavuuden ja ryhmäkohtaisen tarkastelun tärkeäksi.

Suunnittelu nähdään siis kaiken kaikkiaan tarpeellisena osana pilotin toteutusta. Pilotin suunnittelu on kuitenkin selvästi riippuvainen erinäisistä tekijöistä, jotka ovat tuoneet haasteita suunnitteluun ja sen mahdollistamiseen. Opettajien esille

tuomat ajatukset suunnittelusta heijastelevat turhautumista sen osalta, että monet opettajista riippumattomat tekijät vaikuttavat mahdollisuuksiin suunnitella. On selvää, että tuore ja uudenlainen tapa toteuttaa opetusta tuo mukanaan myös tarpeen muovata ja järjestää jo olemassa olevia rakenteita. Vaihtoehtoisesti voi ajatella, että haasteet tuovat esille myös pilotin kehityskohteita, jolloin sen muuttaminen jo olemassa oleviin rakenteisiin voisi olla helpompaa.

### **6.1.2 Kokemuksia toteutuksesta**

Aineistossa tutkittavilta kysyttiin mitä Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotti käytännössä on tarkoittanut. Käsitys ja kokemus siitä, mikä pilotti on ja millainen tarkoitus ja tavoite pilotilla on, voidaan nähdä perustana myös pilotin menestykselle toteuttamiselle. Pääsääntöisesti opettajien kokemuksista heijastuvat käsitykset ovat samansuuntaisia, mutta vastauksissa voidaan nähdä myös eroja eri asioiden painottamisessa ja lähestymisnäkökulmissa.

Opettaja 1 ajattelee, että pilotin tarkoitus ja tärkein tavoite on kannustaa ja rohkaista oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, puhumaan omaa äidinkieltään. Nähdäkseni tämän käsitys heijastelee sitä, että oppilaat eivät opettajan kokemuksen mukaan ole lähtökohtaisesti kovin rohkeita käyttämään omaa äidinkieltään koulussa. Myös Opettaja 4 toi esille, että pilotissa tarkoituksena on rohkaista luontevaa kielenkäyttöön koulussa ja tavoitteena on hyödyntää tilaisuuksia opetuksessa kielitietoisia aikuisia sekä lasten omaa kielitaitoa.

Opettaja 4 kuvailee pilotin tarkoitukseksi uskalluksen nähdä monikielisyys voimavarana eikä ongelmana. Tämän voidaan ymmärtää peilaavan jonkinlaista kokemusta siitä, että jos oppilaan suomen kielen taito on heikkoa, koetaan oppilaan monikielisyys ehkä suomen kielen oppimista haittaavaksi tai hidastavaksi tekijäksi. Lisäksi Opettaja 4 näkee tärkeänä pohtia monikielisyyttä ja kielirikkautta sekä sitä, millä eri tavoin niitä voidaan hyödyntää koulussa. Samansuuntaisia käsityksiä tuo esille myös Opettaja 2, joka näkee pilotin tarkoituksena kehittää, etsiä ja korjata toimintamalleja ja toimintatapoja. Ymmärrän opettajan tarkoittavan toimintatavoilla jo olemassa olevia käytänteitä, jotka voivat olla jatkuvasti kehittyvässä koulumaailmassa osittain pinttyneitä tai vanhentuneita. Opettaja 2

mainitsee pilotin tehtäväksi myös monikielitiedon ja kielitietoisuuden ideoiden välittämisen koululle eli sen tähdentämisen, miten kaikkia kieliä eli oppilaiden kielivarastoja ja omaa äidinkieltä voidaan hyödyntää oppimisessa, suomenkielisestä opetuskielestä huolimatta.

Opettajilla on siis samansuuntaisia käsityksiä siitä, että pilotin tarkoitusperänä on monikielisyyden tekeminen luonnolliseksi ja käytettäväksi resurssiksi koulussa. Monikielisyyys tulisi opettajien mukaan nähdä oppilaan etuna eikä haasteena tai oppimisen esteenä. Julkisessa keskustelussa monikielisyyttä on etenkin aiemmin pidetty taakkana ja riskinä. Monikielisyyttä ei silloin pidetä yhteiskuntaa yhdistävänä tekijänä vaan sitä pirstaloivana. Nykyään monikielisyyttä on yhä useammin alettu pitää yhteiskunnan etuna ja ihmisiä yhteen tuovana seikkana. (Dufva & Pietikäinen, 2009, s. 2.) Opettajien 4 ja 2 ajatuksissa voidaan nähdä samansuuntaisia muutoksia monikielisyyteen suhtautumisessa koulumaailmassa.

Opettaja 1: Eli se tarkoittaa käytännössä, [tietyn kielen] oppilaat tai muit kieliä oppilaita joille äidinkieli ei ole suome, eli kannustetaan ja rohkaistamaan puhumaan sitten heidän oma äidinkieli, se on tärkeä pointti ja kun minä [ymmärsin] se oli näin.

Opettaja 4: Tässä, pohditaan, miten tätä, monikielisyyttä ja ja kieli, rikkautta mitä koulussa on ni miten sitä voidaan, ehkä hyödyntääki ja miten se saatais enemmän ehkä silleen voimavaraks joka tapauksessa niin että, sitä ei, koettais, ainoastaan ongelmaksi niinku se joskus koetaan että jos kaikki eivät osaa suomea hyvin. Että nyt tässä haetaan sitä, sellasta luontevaa kielenkäyttöä, ja, mahdollisuuksia hyödyntää koulun kielitaitoisia aikuisia ja lasten omaa kielitaitoa tässä opetuksessa.

Opettajan 3 mukaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden aseman kehittäminen koulussa on tärkeää ja täten myös pilotin tarkoitus. Nähdäkseni Opettaja 3 näkee kyseisten oppilaiden aseman heikommaksi vähäisemmän suomen kielen taidon takia. Tämä on vaikuttanut hänen mukaansa siihen, että oppilaat eivät ole opetuksessa tasa-arvoisessa asemassa. Hänen mukaansa tämä näkyy erityisesti toisella asteella, ja hän kokee tärkeäksi perusopetuksessa

tarjota kielellistä tukea oman äidinkielen opettajan avulla. Oman äidinkielen opettaja voi siis tarvittaessa toimia kanavana oppilaan ja opettajien välillä. Opettaja 3 näkee tärkeäksi oman äidinkielen opettajan ja muiden opettajien välisen yhteistyön. Eri kielten käyttö opetuksessa voi siis edistää oppilaan oppimista ja koulussa menestymistä.

Kielellisen tuen merkitys pilotin tavoitteissa näkyy myös vahvasti opettajan 5 ja 6 haastatteluissa. Opettaja 5 näkee pilotissa tärkeäksi kielellisissä haasteissa ja vaikeuksissa avustamisen. Opettaja 5 tuo esille avun tarjoamisen ymmärtämistä vaativissa tehtävissä. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi asioiden selittämistä, sanojen läpi käymistä ja oppimisen edistämistä. Opettaja 6 kokee, että oman äidinkielen opettajalta tulee tuki niille oppilaille, joiden äidinkieltä oman äidinkielen opettaja opettaa mutta mainitsee myös, että pilotissa asioita tutkitaan myös käyttämällä muita oppilaiden osaamia kieliä ja että kaikki oppilaan osaamat kielet ovat mukana, vaikka oman äidinkielen opettajalta tuki tulisikin vain yhdelle kielelle.

Näissä maininnoissa yhteiseksi piirteeksi voidaan siis nähdä kielellisen tuen merkityksen erityisesti niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi ja tuen nähdään tulevan erityisesti oman äidinkielen opettajalta. Opettajat painottavat sitä, että oppilaat, jotka puhuvat muuta kuin suomea äidinkielenään tai kuuluvat oman äidinkielen opettajan kieliryhmään, ovat erityisenä huomion kohteena, sillä oman äidinkielen opetus kohdistuu pääsääntöisesti yhteen kieleen. Esimerkiksi Opettajan 3 haastattelussa esille nousee monessa yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeet ja heidän erityinen hyötymisensä pilotista. Oman äidinkielen opetus tukee oppilaan oppimista kaikissa oppiaineissa (Ikonen, 2007, s.44). Tämä voi olla syynä sille, miksi pilotin tavoitteissa ja opettajien maininnoissa painottuvat erityisesti muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat ja heidän oppimisensa edistäminen monikielisyttä tukevalla opetuksella (Ahtonen & Siikaniemi, 2020).

Opettaja 5: No me opettajan kanssa kenen kanssa olin tehnyt työtä olimme sovinnut niin että kemian tunnila hän antaa läksyt minä kysyn oppilaille että mitä ei ymmärretty mitä pitäis tehdä ja hän selitti niitä asioita mitä heille oli vaikea ja siis seuraavalla

päivänä tai tunnilla me olimme tarkistanut menikö kaikki läpi ja ne vaikeat sanat olimme vähäsen käynyt vielä sitä läpi.

Opettaja 6: Et siihen tulee niinku se [tietyn kielen] kielen tuki niinku oppilaalle joitten äidinkieli on [tietty kieli] ja sitten me on otettu myös niinku vaikka kolmosluokkalaisten kanssa sit on otettu niitä muita oppilaitten äidinkieliä mukana siihen omia kotikieliä.

Opettaja 6: He on saanu tutkia asioita sitten omilla kotikielillään et se on vahvasti se, meidän niinku pääpaino tässä että on ne kaikki kielet mukana mutta koska opettaja on [tietyn oman äidin]kielen opettaja ni sitten hän ohjaa enemmän niitä [samaa kuin oman äidinkielen opettajan] kieltä osaavia oppilaita.

Harju-Luukkaisen, Nissisen, Sulkusen, Sunin ja Vetteenrannan (2014, s.101–104) tutkimusartikkelissa tarkasteltiin PISA 2012 -tuloksia ja vertailtiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksia kantaväestön tuloksiin. Vaikka ”maahanmuuttajataustainen” -käsitteen alle lukeutuu hyvin kirjava ja eri oppimisen lähtökohdista muodostuva ryhmä ihmisiä, voitiin oppimistuloksissa nähdä kokonaisuudessaan merkittävä ero kantaväestön oppimistuloksiin verrattuna. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat oppimistuloksiltaan noin kaksi vuosiluokkaa alemmalla tasolla muihin oppilaisiin verrattuna. Artikkelissa tuotiin esille myös suomen kielen taidon merkitys oppilaan mahdollisuuksissa oppia ja sopeutua Suomeen. (Harju-Luukkainen ym. 2014, s.101–104.) Opettajan 3 kokemus voisi olla esimerkki tällaisista oppimisen eroista sekä heikon suomen kielen taidon aiheuttamasta eriarvoisesta asemasta oppimisessa suomalaisessa koulussa. Tätä huomiota tukevat myös opettajan 5 ja 6 ajatukset kielellisen tuen tarpeesta opetuksessa.

Muut kielitaidot erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joiden äidinkieli on suomi, nähdään ehkä ainakin osittain toissijaisena seikkana, sillä opettajat keskittyvät haastatteluissa suomea toisena kielenä puhuviin oppilaisiin ja korostavat sitä, että tunneilla pyritään hyödyntämään oppilaan omaa äidinkieltä. Oppilaat, joiden äidinkieli on suomi, mainitaan haastatteluissa lyhyesti tai heitä ei mainita ollenkaan. Tähän syynä voi olla, että äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden suomen tai muun kielitaidon kehittämistä ei pilotin näkökulmasta ehkä nähdä yhtä

tarpeellisenä. Esimerkiksi Opettaja 2 mainitsee vain lyhyesti, että oppilaat, joiden äidinkieli on suomi, ovat käyttäneet ruotsin kieltä, jota opiskellaan myös koulussa tai jotain muuta kieltä, jonka oppilas on oppinut omasta kiinnostuksestaan- Vä- häiset maininnat suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista aineistossa voivat johtua myös siitä, että myös Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotin esittelyssä tavoitteiksi on määritelty mm. suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden oppi- mistulosten edistäminen suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin ja täten kyseiseen kategoriaan kuuluvia oppilaita voidaan pitää pilotin kohderyh- mänä (Ahtonen & Siikaniemi, 2020).

Kaikki opettajat kokivat pilotin toteuttamisen myönteisenä. Oppitunteja pilotin osalta rakennetaan hyvin monella tavalla, ja suurin ero toteuttamisessa vaikuttaa aineiston perusteella olevan ylä- ja alakoulun välillä. Alakoulussa opettavat opet- tajat 1, 2 ja 6 kertovat toteuttaneensa projektimaisesti kielitietoista samanaikais- opetusta. Opettaja 1 kertoo, että luokassa on toteutettu kirjoituspajaa, jossa op- pilaat kirjoittavat omalla äidinkielellään tarinoita digitaaliseen satukirjaan tai pa- perille. Nämä teokset käännettiin myös suomen kielelle. Opettajan 1 mukaan op- pilaat piirsivät tai ottivat tarinaan sopivia kuvia ja lukivat tarinat ääneen nauhalle. Monikielisiä tarinoita kuunneltiin yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Tarinoista ja niiden sanastoista keskusteltiin oppilaiden kanssa ja pohdittiin, ymmärrettiinkö tarinasta joitakin sanoja. Oppitunnit toteutettiin opettajan mukaan sekaryhmissä, oppitunnilla ei siis jaettu oppilaita kielen mukaisiin ryhmiin. Opettaja 1 kertoo, että oppitunneilla oman äidinkielen opettaja tekee yhteistyötä suomi toisena kielenä - opettajan kanssa ja luokassa oli luokanopettajan lisäksi myös muita avustajia. Myös Suomen ulkopuolella on toteutettu samankaltaisia projekteja. Muun mu- assa Rowen (2018) kertoo esimerkin digitaaliseen muotoon tuotetusta monikieli- sestä ja limittäiskieleilyä hyödyntävästä kirjasta, jonka oppilaat ovat kirjoittaneet ja äänittäneet eri kielillä. Tässä monikielisessä kirjassa ja Opettajan 1 kertomassa toteutuksessa eri kielillä kirjoittaminen ja ääneen tuottaminen yhdistyvät, jolloin oppilaiden omat kielet näkyvät myös koulussa tehdyissä töissä ja tuotoksissa.

Opettaja1: Sitten otettiin kuvia ja laitettiin erilaisia digitaalisena, ja jotkut on, paperiver- siona. Oppilas tuli lukemaan luokan edessä tai nauhoitettiin hänen ääni kun hän

lukee [tietyn kielen] kielen tarinoita. Eli kun hän lukee jotain muut oppilaat, kuuntelevat tarinoita ja sitten kysyttiin sitten mikä sana ymmärsit tää tarinasta.

Myös Opettaja 2 kertoo samankaltaisista projekteista. Hän mainitsee, että hänelle mieluisaa on rakentaa pilottia isompana projektina ja kokonaisuutena. Opettaja 2 kertoo, että oppitunneilla on tehty opetussisällöstä videointeja, esimerkiksi oppilaat ovat taltioineet iPadilla fysiikasta tehdyn kokeen, johon on lisätty tekstitys ja selostus eri kielillä. Opettaja 2 on toteuttanut pilotissa myös kirjoitusprojektia, jossa sekä suomeksi että omalla äidinkielellä on kirjoitettu tarinoita Suomen keskiajasta. Hän mainitsee lyhyesti myös monikielisestä lukupiiristä. Opettajan 1 ja Opettajan 2 toteuttamissa projektimaisissa oppitunneissa yhteisiä piirteitä ovat eri kielten käyttö kirjoittamisessa, lukemisessa ja puheessa sekä töiden tallentaminen digitaaliseen muotoon.

Opettaja 2: Ekana vuonna tehtiin niin että kuvas niitä pädeillä ja sitten tuli tekstitykset ja selostukset semmosesta fyysikan tavallaan koe systeemeistä sitten tekstitykset ja puhe tuli eri kielillä ja siihen sitten jaottelut kirjattiin että pystyttiin niitä äidinkieliä ja tehtiin mä en muista enää mitä sitten tehtiin meillä oli joku kirjoitusprojekti siellä. Joo me tehtiin suomen keskiajan tarinoita tehtiin silleen että kirjoitettiin suomeks että omalla kotikielellä.

Opettajan 6 toteuttamilla ala-asteen oppitunneilla on toteutettu projektia, jossa ympäristöopin oppisisältönä on ollut kartta-aihe. Opettaja kertoo, että oppitunneilla oman äidinkielen opettaja, luokanopettaja ja suomi toisena kielenä -opettaja ovat tehneet yhteistyötä. Yhden ryhmän kanssa oli opettajan mukaan yhteisesti käyty läpi oppisisällön sanastoa, jota oman äidinkielen opettaja oli kääntänyt opettamalleen kielelle. Toisen ryhmän kanssa oppilaat jaettiin pienempään ryhmään oman äidinkielen opettajan opettaman kielen perusteella ja tässä ryhmässä oppitunti oli opettajan mukaan tukituntimainen. Kartta-aihe päätettiin tekemällä yhteinen kompassi, jossa oli pääilmansuunnat kaikilla luokassa esiintyvillä kielillä.

Opettaja 6: Joillekin ei oo tuttuja tämmöset sanat maisema ja polku ja tie ja tämmösiä kartta merkkjä tämmösii muita juttuja (näyttää samalla monisteella havainnollistaakseen) ja sitten kielen opettaja teki siitä käänsi niitä [toiselle



kielelle] ja sit niitä katottiin luokassa yhdessä kaikkien kanssa. Toises luokas oli niin et me oltii iha kaikki yhdessä ja toises luokas jouduttiin tekemään semmonen ratkasu että ne [tietyn kieliset] kieliset oppilaat me pidettiin heiän kans niinku semmost yhteistä tuntii sit joka oli ikään ku vähän tukitunti sit näille [tietyn kielisille] kielisille.

Opettaja 6: Nii et siin oli kompassin kuva ja oli nää pääilmansuunnat vaan kaikilla suomeks ja sit kaikil niillä kielillä mitä siel on löytyy kotikieliä sieltä luokasta.

Opettaja 6 kertoo myös yläkoulun puolella toteutetusta opetuksesta, jossa aiheena olivat tekstilajit. Aihetta käsiteltiin ensin suomeksi, ja sen jälkeen tarkasteltiin oman äidinkielen opettajan tekemiä käännöksiä tekstilajeista oman äidinkielen opettajan opettamalle kielelle. Käännöksiä katsottiin yhdessä. Muita kieliä osaavat oppilaat etsivät samat sanat omilla kielillään ja näin oppitunneilla kerättiin monikielistä sanastoa aiheesta. Tämän jälkeen oppitunneilla oli opettajan mukaan etsitty jostakin tekstilajista omalla kielellä teksti, joka esiteltiin muille suomeksi. Opettaja 6 mainitsee lisäksi lyhyesti, että pilotin aikana oppitunneilla on myös käyty läpi satuja ja muuta kaunokirjallisuutta omilla äidinkielillä. Hän kuvaa samanlaisia toteutustapoja kuin aiemmatkin opettajat eli kielen kääntämistä toiseen, toisella kielellä lukeminen ja kirjoittaminen. Opettajan 6 kokemuksissa kuitenkin korostuu muita opettajia enemmän sanaston kartuttaminen molemmilla kielillä oppitunneilla.

Tekstilajiin tutustumista eri kielten ja oppilaiden omien äidinkielen kautta on tehty myös Pacheco ja Millerin (2016) tutkimusaineistossa: tutkittu luokka toteutti opetusta, jossa oppilaat tutustuivat uutiseen tekstilajina erikielisten uutisten kautta. He etsivät yhtäläisyyksiä erikielisistä uutisista, minkä kautta muodostettiin ymmärrystä uutisen rakenteesta (Pacheco & Miller, 2016). Opettaja 6 kertoo, että hänen opetuksessaan oman kielen käyttäminen tekstilajiin tutustuttaessa helpottaa opittavan asian havainnointia. Uutisen sisältö ei silloin ole olennaisinta vaan esimerkiksi uutisen rakenne, jolloin oppilas voi keskittyä havainnoimaan sitä ymmärtäessään paremmin uutisen sisällön. Uutiseen tekstilajina voidaan kiinnittää tällä tavalla huomiota ja ymmärtää, että voimme löytää ja tunnistaa tuttuja asioita

esimerkiksi uutisen rakenteesta, vaikka emme ymmärtäisi kieltä, jolla se on kirjoitettu.

Kahden yläkoulussa opettavan opettajan kokemuksissa painotetaan erilaisia asioita edellisiin opettajiin verrattuna. Opettaja 4 korostaa pilotin toteutuksessa samanaikaisopettajuutta ja yhteistyötä ja kertoo, että oppitunteja ei rakennettu pilotin puitteissa projektimaisiksi kokonaisuuksiksi. Oppitunnit on opettajan mukaan pyritty sovittamaan siten, että oman äidinkielen opettaja on mukana reaaliaineiden tunneilla kuten maantiedon, biologian, terveystiedon ja kemian oppitunneilla, sillä opettaja kokee, että reaaliaineissa kieli on keskeinen ja pilotista voidaan hyötyä niissä eniten. Opettaja 4 kertoo antavansa oppilaille kotitehtäväksi selvittää tärkeitä asioita ja avainsanoja oppilaan kotona puhumalla kielellä. Hän uskoo, että oppilaan oma kieli ja kielitietoisuus tulee näin huomioiduksi oppiaineessa.

Opettaja 4: Enmä tiedä ollaankasme kehitetty mitään uutta, siis mä oon itse, yrittänyt ottaa nyt koko ajan tän, oppilaiden kotikielet huomioon ja esimerkiks antanu nyt seiskaluokkalaisille koko ajan semmosia läksyjä että heidän pitää selvittää ne asiat mitä me ollaan käyty tai semmoset avainsanat vaikka yhteyttäminen hiilidioksidi vesi happi myös kotikielellä. Et läksynä on ottaa ne sil kotikielellä selville.

Myöskään Opettaja 5 ei viittaa projekteihin tai pilotin puitteissa rakennettuihin opetuskokonaisuuksiin vaan kertoo, että niitä on toteutettu siten, että oppitunteja ei ole määritelty etukäteen vaan pilottia on edistetty aina tarpeen mukaan. Oman äidinkielen opettaja on apua tarvitsevan oppilaan tukena esimerkiksi kemian, matematiikan ja suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Opettaja 5 kertoo, että tukea tarvitsevan oppilaan kanssa on luettu yhdessä tekstejä ja käyty läpi niiden sisältöjä ja etsitty sanoja. Opettaja 5 on näin siis tukenut oppilaan luetunymmärtämistä. Opettajan 5 mukaan oppilaat ovat myös auttaneet toisiaan. Opettaja 5 mainitsee lisäksi, että oppitunneilla ei ehdi tekemään kovin paljon, joten oppilaita on autettu myös välitunneilla ja käännetty asioita heidän omalle kielelleen. Tutkimukseni aineistossa suomen kielen oppimisen tukeminen nähdään tärkeänä ja sen oppimista tuetaan oman äidinkielen tukemisen kautta (ks. myös Vilanen, 2019). Voidaan siis nähdä, että tuki suomen kielen oppimiseen tapahtuu samanaikaisesti, kun oppilas kehittää ja hyödyntää omaa äidinkieltään.

Opettaja 5: Me olimme lukemassa yhdessä niitä kappaleita et olimme etsimässä niitä vastauksia.

Opettaja 5: Olivat tehnyt kaikki kunnolla ja myös minä olin kysynyt että voisitteko auttaa muille oppilaille niitä [tietyn kielisiä] kielisiä mitä kenelle minä olen auttamassa. [Me] olemme ottanut myös mukaan niitä oppilaat kuka osasi hyvin tehdä työt ja olimme yrittänyt yhdistää niitä että minä olin auttamassa ja oppilaat olivat auttamassa.

Opettaja 5 ja 4 ovat toteuttaneet kielitietoista samanaikaisopetusta eri oppiaineissa tuntien aikana. Kielellinen tuki on koettu tärkeäksi järjestää muun opetuksen yhteydessä, koska yläkoulussa nähtiin vaikeammaksi järjestää projekteja kielitietoisuuden teemojen ympärille ja toisaalta kielitietoisuus nähtiin tärkeäksi osaksi kaikkea opetusta. Näin oppilaat saivat myös kielellistä tukea oppiaineen oppisisältöjen oppimiseen. Näiden kahden opettajan kokemukset erottuvat siten opettajien 1, 2 ja 6 kokemuksista, joiden opetuksessa oppilaiden kielet ovat olleet tarkastelun kohteena eli oppitunneilla on työskennelty oppilaiden omien kielten parissa, vertailtu niitä ja tuotettu niillä mm. tekstejä. Kielet eivät siis ole ainoastaan olleet muun opetuksen ohella tai kielellisenä tukena. Opettaja 2 ja 4 korostavat, että pilotissa on ollut tärkeää tuoda esiin kielirikkautta ja huomioida aktiivisesti oppilaan äidinkieli. Opettajat kuitenkin kokivat pilotin myönteisesti ja sitä kuvailtiin sanoilla ”positiivinen”, ”tarpeellinen”, ”iso apu” ja ”hyvä kokemus”.

Luvun 6.1 tulokset osoittivat, että pilotin suunnittelussa opettajat jakoivat vastuualueita pätevyytensä mukaan ja opettajan pätevyys vaikutti myös siihen, millaisena he kokivat oman roolinsa suunnittelussa. Pilotin suunnittelussa oli eroa ylä- ja alakoulun välillä. Suunnittelussa koettiin myös haasteita, joihin syyksi nähtiin erityisesti oman äidinkielen opettajien ja muiden opettajien erilaiset työajat. Opettajat näkivät pilotin tavoitteina sekä monikielisyyden tukemisen ja siihen kannustamisen sekä kielellisen tuen antamisen niille oppilaille, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. Pilottia myös toteutettiin eri tavoin ylä- ja alakoulussa. Alakoulun toteutuksessa painotettiin projektimaista työskentelyä, jossa kielitietoisuus on opetuksen kohteena ja yläkoulussa enimmäkseen kielellisen tuen antamista ja kielitietoisuuden toteutumista opetuksen aikana.

## 6.2 Opettajien näkemyksiä pilotin vaikuttavuudesta

Opettajat 4, 5 ja 6 tuovat esille haastattelussa, että pilotin aikana ja sen myötä tapahtuneiden vaikutusten ja muutosten arvioiminen on vaikeaa, koska oppitunteja oli ollut haastatteluun mennessä vielä vähän ja pilotin toteuttamista oli kestänyt vasta vähän aikaa. Pilotin vaikutusten arvioimista hankaloittaa heidän mukaansa myös opettajien aikaisempi koulutus tai koulussa jo ennestään huomioitu kielitietoisuus. Esiintyi myös näkemyksiä, että muutoksia voi arvioida vain tunti-kohtaisesti. Tutkimukseni avulla ei voikaan selvittää, millaisia vaikutuksia pilotilla on ollut, vaan tutkimukseni keskittyy erittelemään opettajien kokemuksia mahdollisista muutoksista tai tekijöistä, joita he ovat huomanneet pilotin aikana.

### 6.2.1 Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista oppilaisiin

Opettajien haastatteluissa koettiin oppilaisiin liittyviä tekijöitä, muutoksia tai vaikutuksia pilotin myötä. Opettajat 1 ja 5 kertoivat, että kaikki oppilaat oppivat pilotin yhteydessä uusia sanoja sekä omasta että muistakin kielistä. Oppilaat oppivat omalla äidinkielellään esimerkiksi sellaista koulukäsitteistöä, jota ei oman äidinkielen opetuksessa tulisi välttämättä muuten esiin. Opettajien mukaan pilotti siis tukee kielenoppimista erityisesti sanaston osalta. Voidaan siis päätellä, että pilotin myötä koettiin myönteistä kehitystä oppilaiden sanavarastossa sekä suomen kielessä että omassa äidinkielessä, ja pilotin nähtiin näin lisäävän kielitietoa muista kielistä.

Opettaja 1: Tällaisia sanoja he eivät koskaan kuulisi jos ei olisi tämä projekti esimerkiksi nää ympäristö viittaavista sanoja.// Maanviljelyä ja sitten eläimiä ja metsäneläimet ja .pohjoismaat ja baltiat missä ovat ja mikä kasvaa ja esimerkiksi mitä se tarkoittaa havumetsä jäätikkö ja kaikenlaista. Saattaa olla sitten ei koskaan esiintyisi sitten minun opetuksessa [oman äidin]kielen opetuksessa mutta kun tällönen yhteisopettajuustunnilla.

Opettajan 2 mukaan pilotin aikana äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden kirjoitustaito suomeksi kehittyi niiden oppituntien aikana, joissa kirjoitettiin sekä omalla äidinkielellä että suomen kielellä. Opettaja 3 ja 5 kertovat

haastattelussa, että he huomasivat oppilaiden arvosanoissa kehitystä pilotin aikana ja syyksi he näkevät esimerkiksi sen, että opettajat ovat kääntäneet oppilaille käsitteitä heidän omalle äidinkielelleen, mikä on siten tukenut oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Opettajat 3, 1 ja 6 painottivat ymmärtämisen tukemista ja heidän mukaansa pilotti on eri tavoin tukenut oppilaiden oppisisällöllistä ymmärtämistä. Oppilaiden osaamien eri kielten käyttö oppimisen ja ymmärtämisen tukena osoittautui myös Duránin ja Palmerin (2014, s. 375–377) tutkimuksessa hedelmälliseksi. Siinä kävi ilmi, että oppilaiden kielten limittäinen käyttäminen lisääntyi tilanteissa ja tehtävissä, joissa paremman suoriutumisen vuoksi tarvittiin yhtä kieltä korvaamaan toisen kielen puutteellista osaamista. (Durán & Palmer, 2014, s. 375–377.) Opettajan 3 kokemuksen mukaan oppilaiden ymmärtämisessä voi olla haasteita, sillä opettaja ei aina yksin ehdi selvittää oppitunnilla eteen tulevia vieraita käsitteitä, minkä vuoksi oppilas voi jäädä jälkeen opittavassa asiassa. Pilotti auttoi tässä ongelmassa, sillä osalla oppilaista oli mahdollisuus saada omalla äidinkielellään tukea opittavaan asiaan ja käsitteisiin. Oppilaan oman äidinkielen tai muiden osaamiensa kielten tuki suomen kielen lisänä, voi siis auttaa ymmärtämään ja oppimaan sekä oppiaineen sisältöjä että suomen kieltä.

Opettaja3: Tilanne meni huonompaan suuntaan kun opettaja selitti elikkä oppilaat jäivät kokonaan pois pelistä mut sen jälkeen kun mä selitin heille omalla kielellä yks tai kaks kertaa niin kyllä kun perusteet ovat rakennettu sen jälkeen kun oppilas jatkaa luokanopettajan kanssa hän tietää mistä on kyse.

Aineistossa huomiota herättivät myös Opettajien 2 ja 6 mainitsemat eri kieliin liittyvät oppilaiden oivallukset. Esimerkiksi Opettaja 6:n mukaan pilotin aikana oppilaat ovat keskustelleet kielistä ja niiden yhtäläisyyksistä ja ovat oivaltaneet näin uusia asioita myös toisista, itselleen vieraista kielistä mutta ilman pilottia tämänkaltaisia keskusteluita ja oivalluksia ei välttämättä oppilaiden keskuudessa olisi syntynyt. Myös Opettajan 2 mukaan oppilaat ovat oivaltaneet pilotin aikana, että heidän osaamansa kielet ja vertaisten osaamat kielet ovat sellaista kielitaitoa, jota voidaan hyödyntää koulussa. Nämä pilotin aikana tapahtuneet oivallukset viittaavat siihen, että kaikki oppilaat eivät ehkä tunnistanee ennen pilottia osaamiensa kielten tärkeyttä ja arvokkuutta osana koulun arkea ja opetusta. Pilotti on

siis tukenut oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä heidän omasta aloitteestaan käsin.

Opettaja 6: Kyl ainakin siis mietin sitä kasiluokkaa niin sielt tulee semmost uudenlaista keskustelua siitä just että miten vaikka kun [oman äidinkielen] opettaja puhu niistä tekstilajeista hän esitteli sanat [tietyllä kielellä] ni sit siel alko se keskustelu että he rupes vertailemaan niitä kieliä silleen mitä ei tietysti muuten välttämättä tulis koskaan tehneeks. Et jos ne vaan paukutetaan suomen kielellä ni sitä ei tuu ajatelleeks et niis [yhdessä kielessä] ja [toisessa kielessä] on paljon samaa et se teki ite tämmösiä huomioita.

Pilotin vaikutuksesta tai seurauksista oppimiseen ei voida tehdä suoranaisia johtopäätöksiä tämän tutkimuksen pohjalta, mutta aineiston pohjalta voidaan todeta, että opettajien kokemuksissa pilotin yhteys oppimiseen nähtiin myönteisenä eivätkä opettajat nostaneet esille oppimiseen kielteisesti liittyviä tekijöitä. Opettajat 5 ja 6 kiteyttävät, että samanaikaisopetuksesta on ollut suurta hyötyä ja apua oppilaille. Opettajat 1,2,3,5 ja 6 ovat kokeneet pilotin tärkeäksi ja hyödylliseksi oppilaiden oppimisen kannalta, vaikka suuria muutoksia ja vaikutuksia heidän on hankala arvioida.

Haastatteluista esille nousi myös opettajien havaitsemia muutoksia oppilaiden suhtautumisessa omaan ja toisten oppilaiden kielitaitoon. Opettajat 6 ja 2 kertovat, että osa oppilaista aiemmin ujosteli tai epäröi omaa äidinkieltään tai kielitaitonsa esille tuomista ja oman kielensä käyttämistä oppitunneilla. Ujostelu tai epärointi voi heijastaa aiemmin vallinnutta toimintakulttuuria tai oppilaan omaa pelkoa joutua tarkastelun tai huomion kohteeksi. Esimerkiksi Piipon (n.d, s.8) tutkimuksessa kaksikieliset oppilaat pitivät kaksikielisyytensä positiivisena asiana, mutta kokivat sen joskus asettavan heidät asemaan, jossa heitä pidetään erilaisina ja normista poikkeavina.

Pilotin myötä oppilaat olivat kuitenkin rohkaistuneet ja lopulta uskaltaneet käyttää omaa äidinkieltään sekä oivaltaneet, että heidän lisäksi, luokassa on myös muita oppilaita, jotka puhuvat muuta kuin suomea äidinkielenään tai osaavat eri kieliä. Opettajan 6 mukaan vanhemmat oppilaat olivat kokeneet jopa helpotusta siitä, että heidän on mahdollista käyttää omaa äidinkieltään opetuksessa.

Opettajat 6 ja 2 kokevat siis, että pilotti on lisännyt kielitietoisuutta luokassa sekä tukenut oppilaan oman kielitaidon esille tuomista ja sen hyödyntämistä. Heidän mukaansa joidenkin oppilaiden kohdalla suhtautuminen omaan kielitaitoon on muuttunut, mikä jo itsessään saattaa heijastaa toimintakulttuurien muutoksista luokassa pilotin aikana.

Opettaja 2: Hän oli eka vähän jotenki nihkeänä siihen että aijaa et pitääks hänen jotai niinkö [omalla kielellä] sanoo et ei halua tai ollu sitä ennenki. Meil on käyny vaikka koulussa vierailijoita ni hän ei oo halunnu sittenkää et hän on ollu (huono kuulu-  
vuus) [kielellä] että jotenki, ei tykkää tai halua profiloitua siihen mutta sitku teh-  
tiin sitä projektia jotenki siihen havahtu että aa nii nii että monil muullakin on  
kotikieliä.

Myös opettajan 1 mukaan pilotin aikana oppilaat ovat alkaneet arvostaa omaa kielitaitoaan sekä tutustuneet omiin juuriinsa. Opettajan 2 mukaan oppilaat ovat pilotin aikana jopa tulleet ylpeiksi omasta kielitaidostaan. Oppilaan oman kielitaidon arvostamisen tukeminen tuli ilmi myös Pacheco ja Millerin (2016) tutkimuksessa. Sen mukaan oppilaat saivat opettaa myös toisiaan toimien oman kielensä asiantuntijoina (Pacheco & Miller, 2016). Opettaja 2 kokee myös, että pilotin aikana oppilaiden identiteetti on vahvistunut. Kokemukset viittaavat siihen, että opettajat näkevät pilotin tuovan oppilaiden erilaiset kielelliset taidot ilmi myönteisessä valossa, mikä on tukenut oppilaiden kokemusta siitä, että erilaiset kielitaidot ovat arvokkaita sekä positiivinen osa oppilaan minuutta. Nämä oppilaiden oivallukset kertovat ennen kaikkea siitä, että ennen pilottia näillä oppilailla ei ole ollut välttämättä niin myönteistä käsitystä itsestään monikielitaloiseina oppilaana.

Opettaja 2: Semmosis oppilaiden oivalluksista ja oppilaiden tavallaan se, ehkä vois sanoo jopa et identiteetin, vahvistuminen. Tai ku on nähny oppilaitten identiteetin miten askeleen rakentumisen just se oman äidinkielen käytön kanssa että tuleekin kou-  
lussa semmonen olo että niin tätä voi oikeesti käyttää mä voin hyödyntää tätä mä  
voin olla ylpee tost äidinkielestä.

Opettajat kokivat muutoksia oppitunneilla myös oppilaiden motivaatiossa, kiinnostuksessa ja oppilaslähtöisyydessä. Opettaja 1 tuo haastattelussa esille, että oppilaat pitävät pilotin oppitunneista ja toivovat lisää erilaisia oppitunteja, joissa

toteutetaan kielitietoista samanaikaisopetusta. Myös Opettaja 2 ja 6 mainitsevat, että oppilaat ovat innostuneet oppitunneista ja kokeneet tehtävät mieluuisina, odottaneet pilotin oppitunteja ja ovat halunneet jatkaa niitä. Myös Opettajan 1 mukaan oppilaat haluavat lisää erilaisia kielitietoisia oppitunteja, joita opettajat ovat suunnitelleet pilotin puitteissa. Oman äidinkielen oppitunneillakin on kysely pilottituntien aiheista sekä niihin liittyvistä sanoista.

Opettaja 1: Esimerkiksi [tietyn kieliset] lapsen aina sanoo milloin me voimme tehdä sitten uudestaan, mitä me olemme tehnyt aikaisin [aikaisemmin] ja suomalaisetkin lapset kysyvät sitten se on hauska ja hyvä me haluamme tehdä sitten ja kokeilla joku muu kuin mitä me olemme tehneet.

Opettaja 5 mainitsee, että joidenkin oppilaiden kyky vastata oppisisältöä koskeviin kysymyksiin kokeessa parantui kielellisen tuen ansiosta. Opettaja 6 mainitsee myös oppilaiden aloitteesta käydyt eri kieliä koskevat keskustelut, joita pilotin myötä on muodostunut. Opettaja kokee, että ilman pilottia kielten vertailua ja niiden pohtimiseen liittyviä keskusteluja ei välttämättä olisi käyty. Opettaja 5 ja 6 huomauttavat, että oppilaiden osallisuus on kaiken kaikkiaan lisääntynyt pilotin myötä ja ehkä erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka vasta alkavan suomen kielen taitonsa takia saattavat jäädä keskusteluista tai oppisisältöä koskevissa kysymyksissä passiiviseen rooliin.

Samankaltaisia tutkimustuloksia oppilaiden aktiivisuuden ja osallistumisen lisääntymisestä monikielisillä oppitunneilla on myös saatu esimerkiksi Vaishin ja Subhanin (2014, s. 345–347) tutkimuksessa, jossa englannin kielen oppimista tuettiin käyttämällä myös malajin kieltä. Tutkimuksen mukaan opettajan lisätessä malajin kielen käyttöä englanniksi opettaessaan, oppilaiden äänessä oleminen lisääntyi ja opettajan paradoksaalisesti väheni (Vaish & Subhan, 2014, s. 345–346). Esquinca ym. (2014) huomasivat, että limittäiskieleily sai oppilaat keskustelemaan myös silloin, kun he olivat epävarmoja vastauksistaan, minkä myötä opettaja pystyi paremmin tekemään asiasta ymmärrettävän sekä liittämään jo opittua asiaa uuteen.



Opettajien havainnot oppilaistaan heijastavat hyvin pilotin kielitietoisia tavoitteita (vrt. Ahtonen & Siikaniemi, 2020). Pilotin vaikutukset tai muutokset oppilaissa on nähty myönteisinä ja oppilaita tukevinä, vaikka vielä rajallisina. Oppimisen helpottuminen, motivaation lisääntyminen ja myönteinen suhde omaan kielitaitoon kertovat siitä, että pilotista on ollut hyötyä ja sillä on ollut myönteisiä seurauksia.

### **6.2.2 Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista opettajiin**

Opettajat toivat myös pilotin vaikutuksia omaan työhönsä. Opettajat nostivat esiin työssä oppimisen; vaikka kielitietoisuus ei ole opettajille uusi asia, on pilotti kuitenkin muistuttanut ja tuonut tietoisuuteen kielitietoisuuden opetuksessa. Koulun arki on hektistä ja opettajan tulee sisällyttää opetukseensa monenlaisia asioita. Kielitietoisuus monikielisyyden näkökulmasta saattaa olla koulun arjessa tiedostettua, mutta sen toteuttaminen käytännössä voi jäädä pintapuoliseksi tai se ei välttämättä saa opetuksessa tarpeeksi huomiota (vrt. myös Päivinen, 2017). Pilotti on siis tuonut kielitietoisuuden opetuksen ytimeen ja mahdollistanut suuremman huomion asialle. Esimerkiksi Opettaja 2 kuvailee, että oman äidinkielen käytöstä on tullut osa arkea pilotin myötä.

Haastatellut opettajat mainitsevat myös siitä, että he ovat saaneet oman työnsä tukemiseen apua pilotin myötä. Opettaja 2 kertoo pystyvänsä nyt perustelemaan paremmin kielitietoisia tavoitteitaan opetuksessa sekä saaneensa rohkeutta puolustaa oman äidinkielen ja muiden kielten käyttämistä oppitunneilla, muiden opettajien näkemyksistä huolimatta. Kokemus viittaa siihen, että kaikki opettajat eivät välttämättä ajattele, että muita kieliä voidaan käyttää oppitunneilla ja että opetusta ei tarvitse toteuttaa aina pelkästään suomen kielellä. Vaikuttaa siltä, että Opettajan 2 monikielistä toimintaa on joskus kyseenalaistettu. Myös Opettaja 6 mainitsee, että jotkut opettajat kokevat oman äidinkielen käytön ongelmalliseksi silloin, kun opettaja ei ymmärrä oppilaan puhumaa kieltä (ks. myös Liimatta, 2018), mutta hän ei itse koe asiaa näin. Opettajat 2 ja 6 mainitsevat, että opettajat yleensä pystyvät kielestä huolimatta erottamaan ne oppilaiden keskustelut, jotka eivät ole asianmukaisia.

Opettaja 2: Vaikka aikaisemminkin ois ollu semmoinen olo et millaset opetusryhmät oppitu-neilla [tietyn kielisten] kielisten luokse enää. Kyl mä nään et [et silloin jos menee leikiks] ja höpöttelyks sitä pitäs käyttää jos homma ei etene ja sitten että millon ollu semmost et keskusteleivat siit mitä työtä tekevät. Ni ehkä aikasemmi mä oon sallinut ja antanut että tapahtuu mut sit jos joku kollega on puuttunut siihen että [pitää/täällä] puhuu suomee ku ei kukaa muu ymmärrä ni sit mä oon saattanu. Ei oo ollu sellast itsevarmuutta tavaallaa sillee no hei et tääl voi ihan hyvin puhuu näinki.

Opettajan 6 mukaan kielitietoisien samanaikaisopetuksen käytännön toteuttami-nen on tuonut esille sen, miten omaa työtään voi helpottaa samalla kun tekee myös toisen oppimisesta helpompaa. Kun oppilas käyttää omaa äidinkieltä oppi-tunnilla, voi monen asian sisäistäminen olla helpompaa ja kokonaisvaltaisempaa. Opettajan ei silloin tarvitse esimerkiksi selittää sisältöä suomeksi useaan kertaan oppilaalle, jolle suomenkieliset käsitteet ovat uusia tai vaikeita. Opettaja 6 kokee myös, että oppilaita voi innostaa opetuksella, jossa eri kielet ovat mukana. Opet-taja 4 puolestaan on ryhtynyt antamaan oppilaille kotitehtäviä, joissa tulee selvit-tää omalla äidinkielellä oppitunnilla käytyjä käsitteitä. Opettajat 6 ja 4 ovat siis löytäneet uudenlaisia tapoja ja malleja siihen, miten opetusta voi toteuttaa kieli-tietoisesti. Siitä on tullut heille luonteva osa opetusta.

Myös Opettaja 3 kokee saaneensa uusia kokemuksia ja oppineensa työssään pilotin myötä: se on mahdollistanut toisilta opettajilta oppimisen, kun heidän työ-tään on saanut seurata. Samanaikaisopetuksessa eri suuntauksiin pätevoityneet opettajat ovat siis voineet oppia toisiltaan. Erityisesti oman äidinkielen opettajat, joiden opetusajat sijoittuvat muun kouluopetuksen jälkeen, saattavat jäädä paitsi muiden opettajien vertaistuelta. Pilotin myötä hekin ovat saaneet vertaistukea. Honkon ja Mustosen (2018, s.13) mukaan oman äidinkielen opettajat kokevat usein, että koska he eivät työssään näe muita opettajia eivätkä siksi voi keskus-tella heidän kanssaan yhteiset koulutukset, kokoontumiset ja yhteistyö tarjoaa heille lisää tietoa muusta opetuksesta sekä mahdollisuuden puhua kollegojen kanssa.

Opettaja 3: Toinen asia myöskin aineenopettaja oma äidinkielen opettaja pystyy myöskin hyöttyä muiden opettajan tai muista opettajista että se pystyy seuraamaan miten sen etenee.

Opettaja3: Eliikkä annetaan mahdollisuus oman äidinkielen opettajilla ja äskaks opettajilla hän hyöttyä myöskin luokanopettajilla se tilanne en voi sanoa samaa mut kuitenkin hän voi seurata hyöttyä tästä.

Yksi usein mainittu vaikutus oli oppilaantuntemuksen lisääntyminen. Esimerkiksi Opettaja 5 kertoo, että pilotin aikana hän on tutustunut paremmin oppilaisiinsa. Myös opettaja 3 mainitsee saaneensa pilotin aikana lisää tietoa oppilaistaan ja kokee, että pilotin aikana on pystynyt seuraamaan paremmin oppilaitansa. Opettajat 3 ja 5 ovat oman äidinkielen opettajia, mikä selittää sitä, että pilotin aikana he ovat kokeneet voineensa parantaa oppilaantuntemusta. Oman äidinkielen opettajille perusopetuksessa opettaminen ja oppilaiden seuraaminen antaa mahdollisuuden nähdä oppilas kokonaisvaltaisesti ja havaita sekä suomen kielellä ja omalla äidinkielellä oppimisen erilaiset haasteet ja vahvuudet.

Opettaja 5: Minä olin tutustunut enemmän muiden niitä oppilaiden kanssa koska sitten olen voinut käyttää tietoa omalla tunnilla omassa ryhmässä koska ala-aste ja yläaste tarvitsee eri apua myös [tietyn kielen] kielen opetuksessa koska koko ajan se tulee vaikeampi ja minä olen tietänyt miten minä voin auttaa.

Opettaja 5 tuo myös esille pilotin hyödyn oman äidinkielen oppitunneilla. Hänen tietonsa siitä, miten oppilaita voi oman äidinkielen opetuksessa tukea, on syvennyt. Oman äidinkielen opetuksen haastavat järjestelyt voivat vaikuttaa siihen, että oman äidinkielen opetuksessa opettajan voi olla hankala nähdä oppija kokonaisvaltaisena oppijana. Samanaikaisopetus luo yhteyden oman äidinkielen opetuksen ja perusopetuksen välille, jotka usein saattavat toteutua erillisinä. Yhteys nähdään myönteisenä ja oman äidinkielen opettajan työtä kehittävänä ja helpottavana. Opettajan 3 mukaan myös toisen opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on parantunut pilotin aikana, mikä voi johtua siitä, että oppilas voi kokea olevansa täysin oma itsensä oppitunneilla ja ilmaista itseään suomen kielen lisäksi myös muilla kielillä. Myös Rowenin (2018, s.31–36) tutkimuksesta

ilmeni, että kielten limittäinen käyttäminen lisäsi oppilaiden monipuolisempaa tapaa ilmaista itseään ja halua tuoda asioita esille.

### **6.2.3 Opettajien näkemyksiä pilotin vaikutuksista oppilaiden vanhempiin ja koulun toimintakulttuuriin**

Opettajat kertoivat haastatteluissa myös pilotin vaikutuksista koulun toimintakulttuuriin ja oppilaiden vanhempiin. Pilottiin osallistuvien opettajien luokkahuoneiden ja koulun esineistöön ja havaintovälineisiin vaikutusta on ollut. Opettaja 1 kertoo, että luokassa on seinällä monikielistä sanastoa; Opettaja 2 tuo esille, että pilotin puitteissa on tehty kouluun monikielisiä koristeita. Opettaja 3 mukaan kouluissa on näkyvillä eri kielillä tervehdyksiä. Opettajien kertomuksien perusteella voi kuitenkin todeta, että pilotti tulee lähinnä esille niissä luokissa, joissa pilottitoimintaan on sitouduttu. Monikieliset koristeet, tervehdykset ja sanastot seinillä ovat kuitenkin tapoja tuoda näkyväksi koko koululle monikielisyyden ja kielitietoisuuden tärkeyttä, jota pilottiluokissa on erityisesti painotettu.

Toimintakulttuurin muutokset näkyvät esimerkiksi Opettajan 4 mukaan koulussa siten, että eri kielet nähdään aiempaa enemmän voimavarana. Vaikka monikielisyys on ennen voitu nähdä haasteena, pilotin myötä koulussa on valtavirtaistunut ajatus siitä, että monikielisyys voidaan ymmärtää voimavarana ja sitä voidaan hyödyntää. Opettaja 2 kertoo, että pilotin aikana on jaettu koululle tietoa pilotista ja kielitietoisuudesta, mikä on omalta osaltaan lisännyt kielitietoisuuden näkyvyyttä kouluissa. Myös opettaja 5 kertoo, että pilotti on koulussa nähty tarpeelliseksi ja myös pilottiin varsinaisesti kuulumattomat luokat ovat halunneet monikielistä ja kielitietoista apua. Myös Opettaja 6 huomauttaa, että koulussa on suhtauduttu myönteisesti pilottiin ja luokat ovat ottaneet sen mielihyvin vastaan. Koulujen ja opettajien myönteinen suhtautuminen ja kiinnostus voi johtua siitä, että kielelliselle tuelle on siis koulun arjessa tarvetta.

Opettaja 6: Tuolla kolmosten kanssa esmes [esimerkiksi] luokanopettajat oli sitä mieltä et tosi tarpeellista et et kyl hyvin otettu vastaan ja kaikki et kun vaa joku tuo sen siihen arkeen ni se on iha tervetullutta kyllä.

Yksi pilotin mahdollistamista vaikutuksista koskee vanhempien osallistamista heidän antamaansa palautetta. Esimerkiksi Opettaja 1 kertoo, että pilotin oppitunneilla on annettu kotitehtäväksi keskustella kotona vanhempien kanssa oppilaan omasta suvusta sekä vanhempien historiasta. Myös opettaja 4 antoi oppilaille kotitehtäväksi selvittää käsitteitä omalla äidinkielellä kotona ja koki tämän tärkeäksi tavaksi välittää myös vanhemmille tietoa siitä, millaisia asioita koulussa käsitellään ja siten pitää yhteyttä kotiin. Annetut kotitehtävät edellyttävät keskustelua kotona oppilaiden omalla äidinkielellä tai muilla kotona käytettävillä kielillä, ja siten oppitunnilla käsitellyt asiat tulevat käsitellyiksi myös kotona. Näin esimerkiksi vanhemmat, joiden suomen kielen taito on vielä heikko tai suppea, saavat paremmin käsityksen siitä, mitä asioita koulussa eri oppiaineissa käsitellään. Yhteys kotiin ja vanhempiin voi siis näin vahvistua.

Vanhempien antama palaute tuli ilmi Opettajien 1 ja 6 haastatteluissa. Vanhemmat antoivat Opettaja 1 mukaan myönteistä palautetta siitä, että oppilaat oppivat uutta sanastoa omalla äidinkielellään sekä siitä, että kehitystä tapahtui myös arvosanoissa, mistä vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä. Kaikki palaute ei kuitenkaan ole ollut myönteistä: Opettaja 6 kertoo vanhemmasta, joka on ihmetellyt eri kielten käyttämistä muilla kuin kielten oppitunneilla ja niiden oppimateriaaleissa. Pilotti onkin tuonut mukanaan kouluihin uudenlaisia toimintatapoja, jotka saattavat herättää vanhemmissa ristiriitaisia ajatuksia. Opettajien 1 ja 6 saamien palautteiden erot voivat osittain johtua siitä, että Opettaja 1 on oman äidinkielen opettaja, kun taas Opettaja 6 on suomi toisena kielenä -opettaja. Opettajan 6 saaman palautteen antaja on äidinkielenään suomea puhuvan oppilaan vanhempi; Opettajan 1 saaman palautteen antaja taas on äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvan oppilaan vanhempi, joka on kokenut pilotin tärkeäksi. Uudenlaiset toimintatavat koulussa herättävät yleensäkin huolta vanhemmissa ja se voi tulla esille myös kielteisenä palautteena.

Opettaja 1: Tärkein asia on sitten vanhemmilta viesti joka sanovat se on hyvä että oman äidinkielen opetusten lisäksi tällaisia sitten se jatkuu tää terminologia. Se on myöskin heidän mielestään tärkeä nää joka kuuluu sitten heidän aineisten sanastoina joka on tärkeä tietävät sitten omalla äidinkieli.

Opettajien mukaan pilotti tuli esille jonkin verran muutoksia koulun toimintakulttuurissa, se herätti keskustelua koulussa ja se oli esillä koulun oppimisympäristöissä. Osa opettajista oli huomionnut pilotin opetuksessa yhteistyön myös kodin kanssa ja käytti pilottia mahdollisuutena viedä viestiä koulutyöstä myös kotiin. Vanhempien palautteista opettajilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia, jotka he nostivat esiin haastatteluissa.

### **6.3 Limittäiskieleily monikielisillä oppitunneilla**

Seuraavaksi erittelen ensin luvussa 6.3.1 pilotissa käytettyjä kieliä ja sitä, miten eri kieliä oppitunneilla on käytetty. Lopuksi luvussa 6.3.2 tuon esille vielä kiteytysti opettajien ajatuksia monikielisestä opetuksesta.

#### **6.3.1 Limittäiskieleily ja monikielinen kielenkäyttö oppitunneilla**

Opettajien haastatteluiden perusteella pilotissa mukana olleiden luokkien oppilaiden omista äidinkielistä keskeisiä kieliä luokissa olivat somalian, venäjän sekä arabian kielet. Näitä luonnollisesti myös käytettiin pilotin oppitunneilla. Tilastokeskuksen (2021) mukaan vuoden 2019 tarkastelussa venäjä, arabia ja somali ovat Suomessa viiden puhutuimman vieraan kielen joukossa. Ei ole siis yllättävää, että myös pilotissa mukana olleissa kouluissa nämä ovat yleisimpiä oppilaiden omia äidinkieliä, joita pilotissa on käytetty. Pilottiluokissa käytettiin paljon myös muita oppilaiden omia ja heidän osaamiaan kieliä. Opettajan 2 mukaan myös ne oppilaat, jotka puhuvat äidinkielenään suomea, käyttivät muita osaamiaan kieliä pilotin opetuksessa, esimerkiksi ruotsia, jota opetetaan myös perusopetuksessa. Opettajat 4 ja 5 painottivat haastatteluissa äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden äidinkielten hyödyntämistä. Opettajat 4 ja 5 opettavat yläasteella ja, kuten jo kävi ilmi, he eivät rakentaneet pilotin oppitunteja projektin omaisesti vaan toteuttivat pilottia osana normaaleja oppituntejaan. Heillä kielitietoisuus ja monikieliset oppitunnit rakentuivat erityisesti äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvien oppilaiden kielelliseksi tueksi ja heidän äidinkieliään hyödyntäväksi opetukseksi, mikä voi olla syynä siihen, että he eivät maininneet muiden oppilaiden eri kielten käyttöä.

Opettajat 1,3, 5 ja 6 kertovat myös itse käyttävänsä opetuksessaan osaamiaan eri kieliä. Opettajat 1, 3 ja 5 ovat oman äidinkielen opettajia ja käyttävät siksi opetuksessaan sekä opettamaansa kieltä että suomen kieltä opetuksessa. Opettaja 1 ja 3 tuovat myös esille aineistossa käyttävänsä suomen ja opettamansa kielen lisäksi myös muita kieliä. Esimerkiksi Opettajat 2 ja 4 mainitsevat käyttävänsä vain suomea pilotin oppitunneilla, vaikka osaavatkin myös muita kieliä.

Kielitietoisien samanaikaisopetus -pilottihankkeen tavoitteissa on mainittu limitäiskieleily ja kielten limittäinen käyttäminen, jotka nähdään tutkimus- ja tausteoriana pilotin monikielisyyden sekä kielitietoisuuden toteuttamisen ja eri kielten käyttämisen pohjana (Ahtonen & Siikaniemi, 2020). Opettajat suhtautuivat varsin eri tavoin siihen, tulisiko pilotin oppitunneilla käyttää kieliä limittäin vai esimerkiksi vain yhtä kieltä kerrallaan. Opettajan 1 mukaan pilotin oppitunneilla käytettiin aina yhtä kieltä kerrallaan kohdennetusti eli sen mukaan, kenen kanssa puhutaan. Myös opettaja 2 kertoo, ettei kieliä ei käytetä tunnilla limittäin ja täsmentää, että kieli valikoituu oppitunneilla vastaanottajan tai asian mukaan. Myös Opettajan 5 mielestä kieliä on käytetty aina yhtä kerrallaan; esimerkiksi oman äidinkielen opettaja selittää oppilaalle oppilaan omalla kielellä ja oppilas vastaa kirjallisesti tai suullisesti suomen kielellä. Vaikka Opettajat 1, 2 ja 5 näkevät, että kieliä ei ole käytetty limittäin oppitunneilla, esimerkiksi Opettaja 2 nostaa esiin sen, että oppilaiden suomenkielisessäkin puheessa kuuluu suomen kielen lisäksi muidenkin kielen sanoja. Käytännössä eri kieliä voi luokassa opettajien kertomasta huolimatta kuulua.

H: Sit viel tarkemmin tosta et miten oppilaat käyttävät oppitunneilla niit eri kieliä eli esimerkiksi käytetäänkö kieliä limittäin eli sekaisin vai käytetäänkö aina yhtä kieltä kerrallaan (?)

Opettaja 2: Niinkö lause tasolla,vai ?

H: sä voit kertoa ihan miten vaan että

Opettaja 2: Kyl mä nyt silleen ymmärtäisin tästä pohdin että kyllä kieliä käytetään oppilaat käyttää erillään.

Opettaja 2: Monessa kieleen ehkä [kuuluu] suomen kieliset sanat tai varsinki maahanmuuttaja,taustasilla oppilailla saattaa olla xxx kielisiä.

Opettajan 3 mukaan kieliä käytetään limittäin mutta isompien oppilaiden kanssa oppitunnilla on toisinaan käsitelty kieliä yksi kerrallaan. Hän kuitenkin painottaa, että pienemmillä oppilailla ei riitä kärsivällisyyttä käsitellä asioita ainoastaan yhden kielen kautta vaan kieliä käytetään tunnilla sekaisin. Myös opettaja 6 mainitsee, että oppitunneilla ei voi liian pitkään käydä asioita läpi ainoastaan yhdellä kielellä. Usein oppilaat kuitenkin käyttävät saman kielen ryhmissä vain yhtä kieltä suomen kielen lisäksi. Opettajan 6 mukaan luokassa kuuluu kuitenkin useampia kieliä. Hänen mukaansa pilotin oppitunneilla ensin suomen kielellä käydyt asiat käydään läpi myös muilla kielillä. Myös Opettaja 4 kertoo, että kieliä käytetään limittäin. Vaikka luokassa käytetään enimmäkseen suomen kieltä, kaverukset saattavat puhua keskenään omalla kielellä, ja vapaa-ajalla keskustelut tapahtuvat luonnollisesti usein omalla kielellä.

Opettajien erilaisista suhtautumista huolimatta, näen limittäiskieleilyn toteutuneen, vaikkakin eri tavoin, pilotin myötä. Vaikka kaikki opettajat eivät kokeneet eri kielten käytön olleen limittäistä, voidaan kielen käyttö näidenkin opettajien oppitunneilla nähdä limittäiskieleilynä. Limittäiskieleily määrittellään nimittäin eri kielten vaihtelevana käyttämisenä erilaisissa toimintatavoissa ja vuorovaikutuksessa (Garcia, 2009, s.45–46). Tämän tutkimuksen haastattelut kertoivat, että oppilaiden osaamia kieliä käytettiin suomen kielen kanssa vaihdellen mm. kirjoittamisessa, puheessa ja lukemisessa sekä erilaisissa kielen kääntämistehtävissä, mikä on kielten limittäistä käyttämistä. Osa opettajista ei ehkä tunnistanut tällaista eri kielten käyttöä limittäiskieleilyksi, mikä saattoi johtua siitä, että käsite oli opettajille vieras tai opettajat ajattelivat sen tarkoittavan sitä, että kielet sekoittuvat puheessa keskenään. Myös haastattelukysymykset ohjasivat opettajia vastaamaan, käytettiinkö kieliä aina yhtä kerrallaan vai limittäin, mikä saattoi luoda käsityksen siitä, että käsitteellä ”limittäiskieleily” tarkoitetaan sitä, että eri kieliä käytetään esimerkiksi lausetasolla sekaisin.

Opettajat nostivat kuitenkin esille niitä tapoja, joilla oppilaat käyttävät oppitunneilla eri kieliä, sekä sen, miten opettajat tukevat monikielistä vuorovaikutusta oppitunneilla. Opettaja 2 kertoo, että oppilaat käyttivät eri kieliä esimerkiksi



keskustellessaan samaa kieltä osaavan oppilaan kanssa. Opettajan 2 mukaan oppilaat käyttivät eri kieliä myös silloin, kun kirjottivat yhdessä ja vertailivat kieliä keskenään. Myös opettajan 3 mukaan oppilaat vertailevat osaamiansa kieliä sekä kyselevät toisiltaan eri kielistä oppitunneilla. Eri kielten käyttöä esiintyi siis sekä samaa kieltä osaavien oppilaiden että myös eri kieltä osaavien oppilaiden välillä.

Opettaja 5 pohti haastattelussa sellaista oppilaiden välistä työskentelyä, jossa samaa kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat tekevät yhteistyötä. Opettajan 5 mukaan heikommin suomen kieltä osaava oppilas saa vertaiseltaan tukea suomen kieleen oppilaiden yhteisen oman kielen kautta. Tällaiseen vertaistukeen on kuitenkin liittynyt myös haasteita, sillä oppilaat saattavat käyttää yhteisessä työskentelyssä ainoastaan omaa äidinkieltään, eivät suomen kieltä ollenkaan. Opettaja 5 on pohtinut muiden opettajien kanssa, onko oppilaan hyvää tarkoittavasta tulkkauksavusta enemmän hyötyä vai haittaa. Oman äidinkielen opettaja käsittelee asioita oppilaan kanssa kuitenkin molemmilla kielillä ja siten myös suomen kielen oppiminen saa tukea.

Opettaja 5: Hänellä on kaveri joka puhuu tosi hyvin suomea.

Opettaja 5: Sitä suomen kieltä koska jos hän aloittaa puhumaan hänen kanssa vaan [omaa äidinkieltä] sitten opetusta ei tule koska minä opettajana puhun sama asiaa [oppilaan omalla] kielellä ja samaa asiaa sitten käänän suomen kielellä tai minä sanon suomen kielellä ja kysyn oletko ymmärtänyt jos ei sitten minä selitän sama asia [oppilaan omalla] kielellä.

Opettajan rooli monikielisessä vuorovaikutuksessa on opettajan 2 mukaan innostaa oppilasta oman kielen käyttöön suomen kielen tukena ja sen rinnalla. Myös opettaja 4 kokee tärkeäksi tukea kielimyönteisyyttä ja oppilaan kokemusta siitä, että oma kieli on hyödyllinen ja sitä voi käyttää. Opettajan asennoituminen oppilaiden omia kieliä kohtaan vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilas itse suhtautuu oman kielensä käyttöön koulussa. Opettaja 6 mainitsee tehtäväkseen ohjata oppilaita monikielisten tekstien pariin, jotta oppilaat voivat löytää omalla kielellään tekstejä ja kirjoja. Myös Liimattan (2018, s.68–69) tutkimuksessa luokanopettajat näkivät tärkeäksi kannustaa oppilaita oman äidinkielen käyttöön ja sillä

lukemiseen. Opettajat eivät kuitenkaan varsinaisesti sisällyttäneet opetukseen oppilaiden omia äidinkieliä ja selittävät sen johtuvan mm. siitä, että eivät itse osanneet puhua niitä (Liimatta, 2018, s.68–69). Tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi Opettajat 2 ja 4 eivät käyttäneet muita kieliä opetuksessaan mutta kokivat tärkeäksi kannustaa eri kielten käyttöön siitä huolimatta, että eivät itse osanneet oppilaiden kieliä. Pilotissa eri kielten käyttäminen sisällytetään kuitenkin tavoitteellisesti opetukseen, mikä ei ole Liimattan (2018, s.68–69) tutkimuksen perusteella välttämättä muuten opettajien työssä kovin tavallista.

Opettaja 5 puolestaan painottaa oman äidinkielen opettajan roolia: hän tukee tekstin ymmärtämistä esimerkiksi kääntämällä vaikeita sanoja tai löytämällä synonyymejä. Oman äidinkielen opettaja auttaa rakentamaan lauseita sekä muotoilemaan vastauksia suomeksi. Roolit monikielisen vuorovaikutuksen tukemisessa ovat opettajien välillä erilaisia ja eron huomaa, kun vertaa luokan- ja aineenopettajan sekä suomi toisena kielen -opettajan (Opettajat 2,4 ja 6) näkemystä oman äidinkielen opettajan (Opettaja 5) näkemyksiin. Oman äidinkielen opettaja kokee tehtäväkseen tukea vuorovaikutuksessa kielellistä ymmärtämistä ja ilmaisemista, kun puolestaan muut opettajat painottavat vuorovaikutuksessa ohjaamista ja kannustamista. On ymmärrettävää, että opettajilla on erilaisia näkemyksiä opettajien rooleista monikielisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi oman äidinkielen opettaja on kieliryhmänsä oppilaan oman äidinkielen asiantuntija ja esimerkiksi luokanopettajalla tai aineenopettajalla ei välttämättä ole kyseistä kielitaitoa, joten ohjaus sekä kannustaminen ovat asioita, joiden avulla luokan- tai aineenopettaja voi tukea monikielistä vuorovaikutusta ilman kyseistä kielitaitoa.

### **6.3.2 Opettajien ajatukset monikielisistä oppitunneista ja eri kielten käytöstä opetuksessa**

Opettajat esittivät aineistossani monenlaisia ajatuksia monikielisestä opetuksesta. Haastatteluissa nousivat vahvasti esiin kielitaitojen kehittymiseen liittyvät maininnat. Opettaja 4 mainitsi, että luokissa suurimmalla osalla oppilaita on

äidinkielenä jonkin muu kuin suomen kieli. Hänen mukaansa erilainen sanasto ja käsitteiden osaaminen sekä omalla että suomen kielellä on tärkeää. Opettaja viittaa siihen, että monikieliselle ja kielitietoiselle opetukselle on koulussa tarvetta ja pilotin opetuksessa on ollut mahdollista oppia molemmilla kielellä koulun käsitteitä. Opettaja 4 kuitenkin toteaa, että tekstien ymmärtäminen vaatii oppilailta aikaa. Myös opettajan 5 mukaan oppilaat ymmärtävät tehtäviä väärin ilman kielellistä tukea ja pilotissa on ollut hyötyä siitä, että oppilaat ovat voineet selvittää vaikeita asioita omalla äidinkielellään. Molempien opettajien ajatukset monikielisestä opetuksesta ovat myönteisesti sävyttyneitä ja he kokevat monikielisen samanaikaisopetuksen hyödylliseksi. Tämä ehkä kertoo siitä, että heillä on ollut aiemmin huoli oppilaiden oppimisesta ja pilotin myötä on saatu kielellistä tukea oppilaille.

Myös opettaja 1 kokee, että on tärkeää, että oppilas ymmärtää opetusta sekä omalla että suomen kielellä ja näkee, että pilotista ovat hyötynneet sekä vastasääpuneet että Suomessa syntyneet oppilaat. Hän painottaa pilotin monikielisen opetuksen olevan eduksi kaikille oppilaille eikä vain esimerkiksi vain yhdelle oppilasryhmälle. Tärkeää on, että oppilaiden oma äidinkieli ei unohdu. Kun koulussa ja ystävapiirissä puhutaan suomen kielellä, voi olla, että joidenkin oppilaiden oman äidinkielen taito heikkenee tai kieli jopa unohtuu, jos oppilas ei käytä omaa äidinkieltään kovin paljoa esimerkiksi kotona. Opetuksessa tulee siis tukea myös oppilaan oman äidinkielen edistämistä ja hyödyntämistä. Tärkeää on myös tukea oppilaan kokemusta siitä, että oma äidinkieli on tärkeä. (Ks. Myös Ikonen, 2007, s.44.)

Opettajat pohtivat myös sitä, miten oppilaat kokevat oman äidinkielen käytön koulussa ja opetuksessa ja siitä, miten luontevaa oppilaiden osaamien eri kielten käyttö koulussa on. Opettaja 3 toivoo, että oppilas saa kokemuksen siitä, että hänen on mahdollista käyttää omaa äidinkieltään oppitunnilla oppimisensa tukena. On tärkeää, että monikielinen opetus on vahvistaa oppilaiden välisiä suhteita. Tämä on Opettajan 3 mukaan vaikuttanut myönteisesti erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaan luokassa. Kielitietoisten työtapojen kautta oppilaat tunnistavat toistensa erilaisia kielitaitoja, joka tukee sitä, että oppilaat voivat toimia oman kielensä asiantuntijoina. Tämä tukee sitä, että oppilasta

ei pidetä alkavan suomen kielen perusteella kielitaidottomana (Lehtonen & Rätty, 2018 s.3.)

Opettaja 2 toivoo, että oman äidinkielen opetuksesta tulisi vahvemmin osa kaikkea perusopetuksen opetussuunnitelmaa eikä oman äidinkielen opetus olisi enää yhtä erillään muusta opetuksesta kuin se on tähän saakka ollut. Oman äidinkielen opetuksen ollessa irrallaan muusta opetuksesta esimerkiksi muun opetuksen jälkeen, voi se vaikuttaa oppilaiden kokemukseen siitä, voiko omaa äidinkieltä käyttää oppitunneilla. Opettajien 2 ja 3 kokemuksista heijastuu ajatus siitä, että oppilaille oman kielen käyttö ei ole välttämättä itsestään selvää. Kun eri kielistä tehdään normaalia arkea eikä oppilaita, jotka puhuvat äidinkielenä muuta kuin suomea pidetä tavalla tai toisella poikkeavina tai erikoistapauksina, voi se siis tukea oppilaiden välisten ystävyssuhteiden syntymistä.

## 7 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat monenlaiset tekijät. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sillä miten validi eli pätevä ja reliaabeli eli toistettava se on. Validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka pätevä tutkimus on mittaamaan tutkittavaa asiaa, ja reliabiliteetti sitä, kuinka tarkasti tutkimustulokset ovat toistettavissa, jos sama tutkimus tehdään uudestaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella sen perusteella, kuinka hyvin tutkija kuvailee aineistoa sekä analyysimenetelmiään ja aineistosta tekemiään päätelmiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.226–228.) Olen tutkijana mahdollisimman tarkasti sekä avoimesti pyrkinyt kuvailemaan ja avaamaan tutkimusprosessia, aineistoa ja siitä tekemiäni päätelmiä ja pohdintoja. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tuloksiani kriittisesti, eri näkökulmia ja eri tekijöitä huomioiden. Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että aineisto on pienuudestaan huolimatta monipuolinen: haastatellut opettajat ovat suuntautuneet eri tavoin ja heitä työskentelee ylä- että alakoulussa. Aineiston avulla on siis mahdollista saada suhteellisen kattava kuvaus pilotissa toimivien opettajien näkemyksistä.

Tutkimusprosessissa ja aineistossa voi kuitenkin olla myös tutkimustuloksien luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Esimerkiksi aineistoni laajuuden perustella ei voida yleistää tai tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Aineiston tulisi olla laajempi, jotta tuloksia voitaisiin tarkastella yleispätevämmästä näkökulmasta. Tutkimusaineisto on myös kerätty lyhyellä aikavälillä. Näiden lisäksi luvun 6.2 ”Opettajien näkemyksiä pilotin vaikuttavuudesta” tuloksia tulee tarkastella huomioiden se, että suoria päätelmiä pilotin vaikuttavuudesta ei voida tehdä vaan päätelmät perustuvat ainoastaan opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin hankkeesta.

Tutkimuksen eri vaiheista tulee kertoa avoimesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165). Olen pyrkinyt olemaan tutkimuksessani mahdollisimman avoin ja kertomaan luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimustulosteni luotettavuuteen vaikuttavat myös aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyvät tekijät. Ennen aineiston keruuta osallistuin pilotin kehittämispäivään, jossa pääsin tutustumaan pilottiin tarkemmin sekä kuulin tilaisuudessa opettajien kokemuksia pilotista.

Kehittämispäivän aikana muodostunut kuva pilotista on voinut vaikuttaa tulosten analyysiin, vaikka olen tehnyt analyysini mahdollisimman tarkasti pyrkien perustamaan sen ainoastaan aineistosta saatavaan tietoon. Haastattelutilanteet tehtiin osittain etänä, ja joidenkin haastatteluiden osalta kuuluvuus oli paikoin huono, mikä voi vaikuttaa tekemiini tulkintoihin haastateltavan kertomasta. Tutkimusaineiston tulkintaan vaikuttavat tässä tutkimuksessa myös mahdolliset kielelliset väärinymmärrykset ja tulkintavirheet. Mahdollisia tulkintavirheitä on voinut siten esiintyä myös aineistositaateissa, mikä on saattanut vaikuttaa analyysiin ja sitä kautta tutkimukseni tuloksiin. Olen kuitenkin pyrkinyt arvioimaan kriittisesti tekemiäni tulkintoja sekä välttämään parhaani mukaan mahdollisia tulkintavirheitä.

Aineiston teemoittelu on mahdollisesti vaikuttanut siihen, miltä tulokset raportisani lopulta näyttävät. Tutkijana tuon luonnollisesti esille niitä teemoja, jotka minua henkilökohtaisesti kiinnostavat tähän tutkimuksen valitsemassani näkökulmassa. Olen kuitenkin pyrkinyt esittämään tuloksia siten, että myös tulosten mahdolliset ristiriitaisuudet sekä haastateltavien eriävät näkemykset ja kokemukset tulevat esiin. Tulosten tulkinnassa luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija perustelee tulkintojaan sekä teorian että aineiston, esimerkiksi haastattelusta tuotujen otteiden, kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s.228). Tutkimustulosten analyysissä ja niiden esittelyssä olen perustellut pohdintojani sekä esiin nostamiani tuloksia ja teemoja teorialla sekä haastattelusta poimituilla sitaateilla, jotta lukija saa kuvan siitä, miten olen tulkintani tehnyt.

## 8 Pohdintaa

Tutkimukseni tulokset paljastavat, millaista kielitietoinen samanaikaisopetus voi olla käytännössä sekä mitä hyötyjä tai haasteita sen toteuttamisessa voi tulla vastaan. Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilottia pidettiin suunnittelun osalta vaikeana, mutta toteutuksen, opettajien kertomien pilotin aikana tapahtuneiden muutosten ja vaikutusten sekä monikielisyiden toteutumisen näkökulmasta kuitenkin pääsääntöisesti myönteisenä ja tarpeellisenä.

Suunnittelun osalta tutkimukseni osoitti, että uudenlaisten toimintatapojen sulauttaminen koulun arkeen voi olla aluksi vaikeaa, sillä koulun arjessa on jo paljon käytänteitä ja järjestelyitä, joihin muutokset ja uudet tavat tulee sopeuttaa. Suunnittelu on kuitenkin tärkeä osa opettajan työtä ja sen pohjalta opettaja toimii ja rakentaa opetustaan, ottaen huomioon opetussuunnitelman, oppisisällön sekä koulun käytänteet. Tärkeäksi suunnittelussa nousi myös kohderyhmän valikoituminen ja tarpeen suuntaaminen. Oppilaita, jotka puhuvat muuta kuin suomea äidinkielenään, pidettiin pilotissa tärkeänä kohderyhmänä, sillä nämä oppilaat nähtiin hyötyvän pilotista erityisesti. Pilotin osalta opettajien roolit ja vastuualueet kielellisessä ja sisällöllisessä suunnittelussa jakautuivat melko selkeästi oman äidinkielen opettajien sekä muiden opettajien välillä. Oman äidinkielen opettajat vastasivat pilotissa oppituntien kielellisestä suunnittelusta ja muut opettajat vastasivat enemmän oppituntien sisällöllisestä suunnittelusta. Mielenkiintoinen huomio aineistossa oli myös yhdenmukaisuutta koskevat kysymykset eli toteutuvatko pilotin tavoitteet yhtäläisesti kaikkien pilotissa mukana olevien oppilaiden kohdalla, kun vain osa oppilaista sai omalla äidinkielellään opettajalta tukea. Tämä aineistossa koettiin pilotin resursseilla haastavaksi, sillä kaikille eri kieltä puhuville oppilaille ei ollut mahdollista tarjota oman äidinkielen opettajaa.

Tärkeimpiä pilotin tavoitteita opettajien mukaan olivat monikielisyiden integroiminen luontevaksi osaksi koulun arkea ja opetusta sekä sen näkeminen myönteisenä resurssina eikä esimerkiksi haasteena suomen kielen oppimiselle. Tärkeäksi nähtiin myös kannustaa muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita

käyttämään omaa äidinkieltään koulussa oppimisen tukena. Opettajien kertoman perusteella vaikuttaakin siltä, että oman äidinkielen hyödyntäminen koulussa ei ole kaikille oppilaille täysin itsestään selvää tai ainakaan kovin luontevaa. Lisäksi tärkeäksi nähtiin kielellisen tuen tarjoaminen muuta kuin suomea äidinkielenään puhuville oppilaille ja erityisesti niille oppilaille, joiden äidinkieltä oman äidinkielen opettaja puhui. Tätä perusteltiin sillä, että näiden oppilaiden nähtiin erityisesti tarvitsevan kielellistä tukea ja olevan usein eriarvoisessa asemassa opetuksessa alkavan suomen kielen taidon takia. Näitä tutkimuksessani esille nousseita huomioita tukevat myös PISA 2012 -tulokset, joista kävi ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistulokset eivät yllä samalle tasolle muiden oppilaiden kanssa ja että suomen kielen taito on yhteydessä oppilaan oppimiseen (Harju-Luukkainen ym., 2014, s. 101–104). Opettajien haastatteluiden perusteella ne oppilaat, jotka eivät puhuneet suomea äidinkielenään olivat siis erityisesti pilotin kohderyhmänä, vaikka pilotissa myös suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat käyttivät osaamistaan eri kieliä.

Kielitietoista samanaikaisopetusta toteutettiin pilotissa monin eri tavoin. Toteutustavoissa eroavaisuuksia ilmeni siinä, että alakouluissa pilottia toteutettiin projektimaisesti eli oppilaiden osaamia eri kieliä tarkasteltiin erilaisilla työskentelytavoilla ja yläkouluissa oppilaiden puhumat kielet olivat useimmiten opetuksessa kielellisenä tukena ja niitä hyödynnettiin oppiaineen sekä opittavan sisällön ohella. Alakouluissa toteutettiin esimerkiksi kirjoituspajaa, jossa kirjoitettiin tarinoita suomen kielen lisäksi myös oppilaiden omalla äidinkielellä. Alakoulussa tehtiin myös oppisisällöstä monikielisiä videoita, jossa tekstitys ja selostus oli eri kielellä. Yläkoulussa oppilaat tutustuivat esimerkiksi eri tekstilajeihin ja kaunokirjallisuuteen oman äidinkielensä avulla. Monikielistä sanastoa kerättiin opittavasta sisällöstä sekä ala- että yläkouluissa. Esimerkiksi yläkoulussa oppilaat saivat tehtäväksi kerätä omalla äidinkielellään opittavasta aiheesta tärkeitä avainsanoja. Yläkoulussa pilottia toteutettiin myös siten, että oman äidinkielen opettaja antoi kielellistä tukea hänen opettamaansa kieltä puhuville oppilaille ja tuki siten heidän oppimistaan ja oppisisällöllistä ymmärtämistä. Kaiken kaikkiaan pilotin toteutus koettiin myönteisenä ja hyödyllisenä.



Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään sitä, onko pilotilla ollut vaikutuksia opetukseen, oppilaisiin tai opettajiin. Suoranaisia johtopäätöksiä tai yleistyksiä ei kuitenkaan voi tehdä, sillä vaikutusten arviointi vaatisi systemaattista tutkimusta ennen pilottia, pilotin aikana ja pilotin jälkeen. Haastatellut opettajat kuitenkin kokevat, että vaikutusta ja muutosta pilotin aikana on nähtävissä sekä oppilaissa että opettajissa. Erityisesti eri kielten käyttöön liittyvissä ajatuksissa ja niiden hyödyntämisessä on tapahtunut myönteistä kehitystä, mitä voidaan pitää pilotin tavoitteiden mukaisena (Ahtonen & Siikaniemi, 2020) ja tämän tutkimuksen tuloksissa myönteisenä sekä kiinnostavana huomiona. Jatkotutkimusten kannalta aiheesta olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin ja suuremmassa mittakaavassa eri kielten käytön, limittäiskieleilyn, samanaikaisopetuksen sekä kielitietoisuuden vaikuttavuutta opetuksessa pilotissa tai opetuksissa, joissa hyödynnetään esimerkiksi kyseisen pilotin luomaa pohjaa kielitietoiselle samanaikaisopetukselle. Lisäksi olisi tärkeää saada tietoa siitä, kuinka paljon Suomessa tämänkaltaista opetusta mahdollisesti jo on käytössä. Myös oppilaiden kokemuksista olisi tärkeää saada tutkimustietoa, sillä tekemäni tiedonhaun perusteella esimerkiksi muiden kuin suomea puhuvien oppilaiden kokemuksista oman äidinkielen käytöstä opetuksessa ja suomenkielisessä koulussa on vielä melko vähän tutkimusta. Aineistoni kertoo, että oman äidinkielen käyttö opetuksessa ei vielä ole ainakaan kaikkien oppilaiden arkea, saati luonnollinen tapa toimia koulun kontekstissa. Oman äidinkielen opetusta tulisikin tutkia lisää, sillä tarvitsemme lisää tietoa siitä, tulisiko Suomessa kiinnittää vielä enemmän huomiota tämänkaltaisen opetuksen lisäämiseen, nyt kun Suomi voidaan nähdä jo hyvin monikielisenä maana (Dufva & Pietikäinen, 2009).

Kiinnostavaa oli huomata, että oman äidinkielen opettajien työnkuva muuttui huomattavasti pilotin aikana. Koska oman äidinkielen opettajien opetus ja täten myös työajat ovat yleensä kovin erillään muusta opetuksesta, heillä on toive ja tarve sille, että oman äidinkielen opettajat olisivat enemmän osa muuta perusopetusta ja kouluyhteisöä. Myös Honko ja Mustonen (2018, s.13) esittivät, että oman äidinkielen opettajat kokevat olevansa ulkopuolisia kouluissaan. He mainitsevat, että yhteistyö oman äidinkielen opettajien ja muiden opettajien välillä on koettu vaikeaksi siitä syystä, että oman äidinkielen opetus on usein irrallaan muusta koulun opetuksesta. (Honko & Mustonen, 2018, s.11–13.) Olisikin tärkeää saada

lisää tietoa oman äidinkielen opetuksen ja muun opetuksen yhteensovittamisesta, jotta voisimme vielä paremmin perustella tehdä tarvetta muuttaa nykyisiä kyseisiä käytänteitä nykyajan tarpeita vastaaviksi.

Limittäiskieleily oli osa pilotin opetusta ja opetusta toteutettiin monikielisesti eri tavoin. Kaikki opettajat eivät tunnistanee limittäiskieleilyä osaksi opetustaan, vaikka opetuksessa käytettiin paljon työtapoja, joissa käytettiin suomen kielen lisäksi myös muita oppilaiden osaamia kieliä, mikä voidaan määritellä limittäiskieleilyksi (ks. Garcia, 2009, s.49). Limittäiskieleily ja monikielinen opetus herätti opettajissa monenlaisia ajatuksia. Monikielinen opetus, jossa oppilaiden osaamat kielet ovat mukana, nähtiin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Opettajat mainitsivat tärkeäksi mm. oman äidinkielen taitojen kehittämisen, kielellisen tuen suomen kielen oppimisessa sekä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden aseman parantamisen opetuksessa. Monikielinen opetus nähtiin myös hyödylliseksi kaikille oppilaille ja yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa nähtiin tarpeelliseksi ja tärkeäksi. Opettajat pohtivat monikielisyyden luontevuutta koulussa ja mainitsivat, että on tärkeää kannustaa oppilaita omien kielten käyttöön. Nämä todistavat sitä, että opettajat pitävät tarpeellisena vakiinnuttaa opetukseen pilotin aikana hyväksi todettuja menetelmiä sekä tehdä monikielisyydestä erottamaton osa koulun arkea ja opetusta.

Kokonaisuudessaan opettajien kokemukset pilotista olivat myönteiset ja pilotti nosti omalta osaltansa esiin nykyisessä perusopetuksessa vallitsevan tarpeen suunnitelmalliselle ja hyvin toteutetulle kielitietoiselle opetukselle. Se nosti myös esiin sen, miten tärkeää on oman äidinkielen opettajien kielellinen tuki, erityisesti oppilaille, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea tai joidenkin suomen kielen taito on vasta alkava. Aineistosta huokuva tarve kielitietoiselle opetukselle, josta sekä oppilaat että opettajat hyötyvät, viestii ehkä jonkinlaisesta olemassa olevasta kielellisen tuen ja monikielisyyttä osana arkea hyödyntävän opetuksen puutteesta tai vähäisyydestä. Pilotin voidaan siis nähdä vastanneen omalta osaltaan tähän tarpeeseen.

## Lähteet

Ahlholm, M. (2015). Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Maård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (8). s. 93–112. Luettu 4.4.2021. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>

Ahlholm, M. (2020). Kielitietoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* (18). Helsinki: Helsingin yliopisto. s.15–40. Luettu 4.4.2021.

Ahlholm, M. & Latomaa, S. (tulossa). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit. Julkaisematon käsikirjoitus.

Ahtonen, V. & Siikaniemi, L. (2020). Kielitietoinen samanaikaisopetus -pilotti. 2020 Pilotin esittely PowerPoint. 20.02.2021.

Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., Laasonen-Tervaoja, E. & Vigren, H. (2020). DivED- kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (3). s.1–9. Luettu 3.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71323/1/DivED.pdf>

Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (2). s. 1–7. Luettu 28.3.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63130/1/mita%20on%20kielitietoisuus%20ja%20miten%20se%20nakyy%20koulussa%20%20suomi.pdf>

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3.painos. UK/USA/Canada/ Australia: Multilingual Matters Ltd.

Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä- näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja (50). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. s. 66–77. Luettu: 07.01.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57684/1/submittedpuheja%20kieli%202018dufva%20puhe%20ja%20kieli%209.3.pdf>

Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1). s.1–4. Luettu 20.2.2021. <file:///C:/Users/doreb/Downloads/4789-Artikkelin%20teksti-12544-1-10-20120115.pdf>

Durán, L. & Palmer, D. (2014). Pluralist discourses of bilingualism and translanguaging talk in classroom. *Journal of Early Childhood literacy* 14 (3). s. 367–388. Luettu: 28.03.2021. [Pluralist discourses of bilingualism and translanguaging talk in classrooms - Leah Durán, Deborah Palmer, 2014 \(helsinki.fi\)](#)  
DOI: 10.1177/1468798413497386

Elonen, T. (2013). Inklusiivinen valmistava opetus Martinlaakson koulussa Vantaalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. s. 1–6. Luettu: 2.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41100/inklusiivinen-valmistava-opetus-martinlaakson-koulussa-vantaalla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Espoon kaupunki. (2021). Kieli- ja kulttuuritietoisuus. Luettu 20.2.2021. [https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus\\_ja\\_opetus/Perusopetus/Suomenkielen\\_opetustoimi/Opetuksen\\_kehittaminen/Kieli\\_ja\\_kulttuuritietoisuus](https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Suomenkielen_opetustoimi/Opetuksen_kehittaminen/Kieli_ja_kulttuuritietoisuus)

Esquinca, A., Araujo, B. & de la Piedra, M. T. (2014). Meaning Making and Translanguaging in a Two- Way Dual- Language Program on the U.S.- Mexico Border. *Bilingual Research Journal* 37 (2). s. 164–181. Luettu 15.1.2021. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.934970>  
DOI: 10.1080/15235882.2014.934970

Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. s.1-8. Luettu 28.03.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50859/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa.pdf?sequence=1>

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. United Kingdom: Wiley- Blackwell.

Halonen, M. (2010). Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Luettu 2.4.2021. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27014/1/Syyskuu2010\\_Aidinkieli\\_ensikieli\\_omakieli.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27014/1/Syyskuu2010_Aidinkieli_ensikieli_omakieli.pdf)

Harmanen, M. (2013). Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. s.1–5. Luettu 28.3.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42866/1/kieli-ja-teksti-tietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf>

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vetteenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s.7–105. Luettu 28.3.2021. [978-951-39-5752-0.pdf \(jyu.fi\)](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42866/1/978-951-39-5752-0.pdf)

Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. Language Awareness. *Routledge. Taylor & Francis group* 8. (3-4). s. 124–142. Luettu 1.3.2021. <https://www.tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/09658419908667124?needAccess=true>

DOI:10.1080/09658419908667124

Helsingin kaupunki. (2021). Kehittämishankkeet. Kasvatus ja koulutus. Luettu 01.01.2021. Saatavilla: <https://www.hel.fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/fi/kehittamis-ja-liikkuvuushankkeet/kehittamishankkeet/>

Henderson, K. I. & Ingram, M. (2018). "Mister, you're writing in Spanglish": Fostering spaces for meaning making and metalinguistic connections through 27 teacher translanguaging shifts in the bilingual classroom. *Bilingual research journal* 41 (3). s. 253–271. Luettu 15.1.2021. <https://www.tandfonline-com.lib-proxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/15235882.2018.1481894>  
DOI: 10.1080/15235882.2018.1481894

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). Tutki ja kirjoita (13.–14., osin uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielitietoista yhteistyötä: katse oman äidinkielen opetukseen. *Suomenopettajat: suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti* (3). s. 8–19. Luettu 27.3.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59904/honkomustonen-suomenopettajat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.). *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetuksen* s.41–56. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 28.3.2021. <kir-oma-kieli-kullan-kallis.pdf> ([duoduo.fi](http://duoduo.fi))

Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielissä maailmassa. Havaintoja ja keskustelua. *Virittäjä* (3). Luettu 1.4.2021. <https://journal.fi/virittaja>

Khary, A. (2020). Arabian kielen opettajien opetuksen haasteet helsinkiläisessä peruskoulussa. Pro gradu. Maailman kulttuurien laitos, Helsingin yliopisto.

Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). s. 1–8. Luettu 26.3.2021. [Kielikoulutuspolitiikan verkosto — Suomi \(kieliverkosto.fi\)](http://kielikoulutuspolitiikan-verkosto-suomi.kieliverkosto.fi)

Lauranto, Y. (1995). Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 99 (2). s.261–263. Luettu 26.3.2021. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38789>

Lehtonen, H. & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (3). s. 1–8. Luettu 3.4.2021. [Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta — Suomi \(kieliverkosto.fi\)](#)

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa, Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa- Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLan vuosikirja 2017. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* (75). s. 11–29. Luettu: 1.2.2021. [Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa | AFinLan vuosikirja \(journal.fi\)](#)

Liimatta, P. (2018). Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta. Pro gradu. Opettajan-koulutuslaitos, Helsingin yliopisto.

Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language awareness* 6 (2-3). Routledge. s.93-104. Luettu 15.3. 2021. <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/09658416.1997.9959920?needAccess=true> DOI: 10.1080/09658416.1997.9959920

Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (5). s. 1–8. Luettu: 28.3. 2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51682/1/monikielisyysmuutoksessa.pdf>

Mela, M. (2008). Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus. *Virittäjä* 112 (1). s. 128–133. Luettu: 28.3.2021. [Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus | Virittäjä \(journal.fi\)](#)

Mäkelä, T. (2007). Miksi oma äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.). *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. s.14–15. Luettu: 28.3.2021. [kir-oma-kieli-kullan-kallis.pdf \(duoduo.fi\)](#)

Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). Integraatiota ja inklusiota - valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (7). s. 1–11. Luettu 28.3.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66707/1/Integraatiota%20ja%20inklusiota.pdf>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 1.4.2021. [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Luettu 2.4.2021. [perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus. (2021a). *Oman äidinkielen tukeminen*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 21.02.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-tukeminen>

Opetushallitus. (2021b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 18.2.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat#5bd8e500>

Pacheco, M. B. & Miller, M. E. (2016). Making Meaning through Translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher* 69 (5). s. 533-537. Luettu 15.3. 2021. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1002/trtr.1390> DOI:10.1002/trtr.1390.

Palmer, D., Martínez, R., Mateus, S. & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal* 98 (3). s. 757–772. Luettu 15.3. 2021. [https://www-jstor-org.libproxy.helsinki.fi/stable/43651817?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.libproxy.helsinki.fi/stable/43651817?seq=1#metadata_info_tab_contents)

DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x



Piippo, J. (2017a). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (2). s.1–8. Luettu 4.4.2021.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53730/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Piippo, J. (2017b). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien olennainen osuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (4). s. 1–9. Luettu 2.4.2021.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55400/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Piippo, J. (n.d). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: perheiden ratkaiseva panos. *Siirtolaisuus- Migration*. s.5–9. Luettu 20.3.2021. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310296/Siirtolaisuus\\_Piippo.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310296/Siirtolaisuus_Piippo.pdf?sequence=1)

Poldauf, I. (1995). Language awareness. *Language awareness* 4 (1). Taylor & Francis s. 3-14. Luettu 25.3.2021.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658416.1995.9959863>

Puranen, P. (2015). *Opettajien havaintoja ja näkemyksiä maahanmuuttajaopettajien oman äidinkielen käytöstä ja opetuksesta suomalaisessa peruskoulussa*. Kandidaatin tutkielma. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.

Päivinen, E. (2017). *Puhutaan eri oppiaineiden kielestä: Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta*. Pro gradu. Suomen kielen, suomalais-urgrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.

Rapo, M. (2012). Suomi ilman maahanmuuttajia. Teoksessa R. Harala (päätoim.), S. Paananen (toim.), K. Ahlqvist (toim.) & H. Sutela (toim.). *Sukupolvien väliset suhteet. Suuret ikäluokat eläkeiässä. Suomalaiset nuoret itsenäistyvät varhain*. *Hyvinvointikatsaus* 23 (1). s.72–74. Luettu 28.3. 2021.

[http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka01\\_12.pdf#page=74](http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka01_12.pdf#page=74)

Rowe, L. W. (2018). Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes. *Reading Teacher* 72 (1). s. 31–38. Luettu 1.4.2021. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1002/trtr.1673>  
DOI:10.1002/trtr.1673. 28

Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *Tesol Quarterly* 47 (1). s.63–88. Luettu 10.3.2021. <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1002/tesq.53> DOI: 10.1002/tesq.53

Seppälä, S. (2020). *Oppilaiden omat kielet ja niiden tukeminen peruskoulun valmistavassa opetuksessa – opettajien kokemuksia ja käytänteitä*. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Siikaniemi, L. (2021). Sähköpostiviesti. Henkilökohtainen tiedonanto.

Siikaniemi, L. (2021). *Tukimateriaalia kouluille kielitietoiseen samanaikaisopetuksen toteuttamiseen*. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Sillankorva, N. (2015). *S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta*. Pro gradu. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.

Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Jantunen, A. & Karasti, K. (tulossa). Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A., Jantunen, H. Satonkangas & S.-M. Suuriniemi (toim.), Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA -tutkimus- ja arviointiraportti.

Tainio, L. (2019). Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (3). s.1–7. Luettu 28.3.2021. [Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa — Suomi.pdf \(jyu.fi\)](#)

Tamm, M. (2018). *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA -hanke käynnistyy*. Helsingin yliopiston verkkosivut. Luettu 20.03.2021.

<https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/kulttuuri-katso-mus-ja-kielitietoinen-perusopetus-kupera-hanke-kaynnistyy>

Tuusa, E. & Siikaniemi, L. (2021). Sähköpostiviesti. Henkilökohtainen tiedonanto.

Tilastokeskus. (2021). *Vieraskieliset*. Tilastokeskuksen verkkosivut. Luettu 20.02.2021. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaes-tossa/vieraskieliset.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (2. painos). Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto. (2021). *DIVED. Sukellan kieleen ja kulttuuriin*. DivED hankkeen verkkosivut. Luettu 20.2.2021. <https://dived.fi/>

Vaish, V. & Subhan, A. (2014). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism* 12 (3). s.338–357. Luettu 28.3.2021. <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/14790718.2014.948447>  
DOI: 10.1080/14790718.2014.948447

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal* 37 (1). s. 6–23. Luettu 28.3.2021. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/15235882.2014.893270>  
DOI: 10.1080/15235882.2014.893270

Vilanen, H. (2019). *Luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielen puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta yleisopetuksessa*. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Yli-Jokipii, M., Aksinovits, L., Salin, R. & Hautakoski, T. (2020). Oman äidinkielen osaaminen- hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (2). s. 1–8. Luettu 1.4.2021. [Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi — Suomi.pdf \(jyu.fi\)](#)

## Liitteet

Liitteet numeroidaan ja niihin yleensä viitataan tekstissä (liite 1). Kukin liite tulee omalle sivulleen.

(Liite1, Haastattelurunko)

### Taustatiedot:

- ☐ Oletko luokanopettaja, aineenopettaja, suomi toisena kielenä opettaja vai oman äidinkielen opettaja?
- ☐ Opetatko ylä- vai alakoulussa?
- ☐ Millainen koulutustausta sinulla on / mikä olet koulutukseltasi?
- ☐ Kuinka pitkä opetuskokemus sinulla on?
- ☐ Millainen kielitausta itselläsi on?
- ☐ Kuinka kauan / Mistä lähtien pilotti on ollut toiminnassa koulussanne tai luokassanne?
- ☐ Millä luokilla pilotti on ollut toiminnassa?

### Pilotti

Seuraavaksi kysyn kokemuksiasi pilotista.

- ☐ Mitä pilotti käytännössä tarkoittaa?
- ☐ Millaisia kokemuksia sinulla on ollut pilotin suunnittelusta?
- ☐ Miten olette käytännössä toteuttaneet pilottia koulussanne ja luokissanne?
  - (esim. Mitä oppiaineita pilottiin on sisältynyt ja miten?)
- ☐ Millaisia oppitunteja ja opetusmenetelmiä olette kehittäneet?
- ☐ Millaisia kokemuksia sinulle on jäänyt mieleen pilotin toteuttamisesta eli opetuksesta tai opetusmenetelmistä?
- ☐ Miten pilotti näkyy muuten koulun toimintakulttuurissa tai kouluympäristössä?
- ☐ Oletko huomannut muutoksia tai vaikutuksia pilottihankkeen myötä oppilaiden opiskelussa tai oppimisessa, **millaisia?**

- ☐ Oletko huomannut muutoksia tai vaikutuksia pilottihankkeen myötä omassa työssäsi tai opettajuudessa, **millaisia?**
- ☐ Oletko kokenut muita seurauksia, muutoksia tai vaikutuksia pilotin myötä, **millaisia?**
- ☐ Onko pilotti ollut mielestäsi tarpeellinen, miksi oli tai ei ollut?

JOS EI: Miten siitä olisi voinut hyötyä enemmän?

JOS ON: Missä asioissa pilotista on ollut erityisesti hyötyä? (Onko esimerkiksi jossain tietyssä oppiaineessa ollut erityisesti hyötyä, missä?)

### **Limittäiskieleily**

Sitten kysyisin vielä lisää monikielisydestä ja kielten limittäisestä tai samanaikaisesta käyttämisestä pilotissa:

- ☐ Mitä kieliä pilotissa on käytetty oppimisen tukena?
- ☐ Miten oppilaat hyödyntävät omaa äidinkieltään tai muita kieliä oppimisen tukena?
- ☐ Millä eri tavoin olette toteuttaneet monikielistä ja kielitietoista vuorovaikutusta opetuksessa pilotin myötä
- ☐ Miten oppilaat käyttävät oppitunneilla eri kieliä?
  - (Tarkentava kysymys: Esimerkiksi. Käytetäänkö kieliä limittäin eli sekaisin vai käytetäänkö aina yhtä kieltä kerrallaan?)
- ☐ Millainen rooli sinulla opettajana on ollut Kielitietoisen samanaikaisopetus- pilotin oppitunneilla?
  - Millä itse käytit kieliä oppitunneilla?
  - Millä eri tavoin opettajana pilotissa tuet monikielisyyttä ja kielitietoisuutta opetuksessa?

- ☐ Millaisia kokemuksia sinulle on jäänyt pilotin aikana monikielisen opetuksen pitämisestä?
- ☐ Millaisia ajatuksia sinulla on herännyt pilotin osalta siitä, että oppilaat käyttävät osaamistaan eri kieliä oppitunneilla ja oppimisen tukena?

LIITE 1